

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 38
Helsinki Studies in Education, number 38

Eila Kauppinen

**MONIÄÄNINEN RUOKAYMPÄRISTÖ –
RUOKAKASVATUKSEN MAHDOLLISUUDET
NUORISOTALOILLA**

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Aurora-talon salissa 229,
Siltavuorenpenger 10, perjantaina 16. marraskuuta 2018 klo 12.

Helsinki 2018

Esitarkastajat

Professori Anna-Liisa Elorinne, Itä-Suomen yliopisto
Dosentti Tomi Kiilakoski, Tampereen yliopisto

Kustos

Professori Päivi Palojoki, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Päivi Palojoki, Helsingin yliopisto
Professori Johanna Mäkelä, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Tomi Kiilakoski, Tampereen yliopisto

© Eila Kauppinen

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-4590-1 (nid.)

ISBN 978-951-51-4591-8 (PDF)

ISSN 1798-8322

ISSN 2489-2297 (online)

Eila Kauppinen

Multi-voiced Foodscape – The Possibilities of Food Education in Youth Centres

Abstract

Eating habits are linked to the growth and development of children and young people as well as wellbeing in both childhood and adulthood, and they are important for sustainable development. The development of positive, sustainable eating habits that align with nutritional recommendations can be promoted with the help of food education.

Food education is a multidisciplinary research subject involving the healthiness of food and eating, social and cultural aspects, inclusion and sustainability as well as a multitude of educational approaches and learning environments. The objectives of food education include food literacy, food agency and food sense. It is especially important in modern society, as a wide range of food-related information provided by experts is spread quickly through the social media channels favoured by young people.

There have been hardly any studies on the subject of free-time food education and the foodscapes of young people. The objective of this research study is to understand how young people's food-related choices and learning can be guided by food education and foodscapes and how young people learn food-related skills and knowledge during their leisure activities. In particular, the role of youth centres as food educators is examined. The research investigates the following: 1) young people's views on eating habits and everyday food preparation, 2) youth centres as foodscapes and learning environments and 3) food education in youth centres.

Quantitative research is used to explore young people's views on the healthiness of their own eating habits and how they cope with everyday food preparation. The study also examines the importance of different people and organisations as well as food-related knowledge for young people coping with everyday food preparation. The quantitative data were gathered as part of the Youth Barometer 2015 survey conducted by the Finnish Ministry of Education and Culture, the State Youth Council (previously known as the Advisory Council for Youth Affairs) and the Finnish Youth Research Society. For this survey, young people filled out a questionnaire asking about their views on healthy eating habits, social networks' influence on eating habits and everyday food preparation. This questionnaire was completed by 1894 people aged 15–29 years. The data were analysed with SPSS using different statistics, cross-tabulation, factor analysis and logistic regression analysis.

Food education is linked to many different foodscapes. The concept of the foodscape helps us understand the diversity of food in children's lives, and it can be used to evaluate the various effects of food at the individual, community and society levels. This qualitative research improves the understanding of young people's perceptions of youth centres as foodscapes and learning environments. The qualitative data were gathered in 2016 at youth centres in the city of Helsinki that launched a youth kitchen project, Nutakeittiö, in 2015. The aim of Nutakeittiö is to promote healthy eating among young people, strengthen food preparation skills and promote sustainable consumption. The research was conducted at four youth centres, and 21 young people (13–17 years of age) took part in focus group discussions. The data were supplemented by observation of the Nutakeittiö activities and interviews with youth workers. The qualitative data were analysed by qualitative content analysis.

Peers and opportunities to participate and have an influence are important factors affecting young people's food preparation in their free time. The concept of food sense emphasises agency, subjectivity and social meaning. The quantitative and qualitative research results are studied in parallel in terms of food sense to understand youth centres' opportunities to improve the food choices of young people through teaching and influencing their eating habits.

The findings of this research indicate that youth centres and guided leisure activities have the opportunity to support the food-related learning of young people and develop their food preparation skills alongside and in addition to what they learn at school and home. The work performed by different food educators should be made more visible and different organisational structures should cooperate so that young people can identify connections between what they learn in different environments and thus make better use of what they learn. Food educators should also be able to see the conflicts young people face when they are making choices and help them understand the different meanings of food and the consequences of their choices. In summary, the food education field needs co-operation and shared, cross-border perspectives and more research related to food education.

Keywords: youth centres, youth work, eating habits, food education, food sense, foodscape

Eila Kauppinen

Moniääninen ruokaympäristö – ruokakasvatuksen mahdollisuudet nuorisotaloilla

Tiivistelmä

Ruokatottumukset ovat yhteydessä lasten ja nuorten kasvuun ja kehitykseen sekä ihmisten hyvinvointiin lapsuudessa ja aikuisena. Ruokatottumuksilla on merkitystä myös kestäväen kehityksen näkökulmasta. Kestäviä ja ravitsemussuositusten mukaisia ruokatottumuksia voidaan edistää ruokakasvatuksen avulla.

Ruokakasvatus on monitieteinen tutkimuskohde, jossa voivat yhdistyä niin ruoan ja syömisen terveellisyys, sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet, osallisuus ja kestävä kehitys kuin kasvatuksen moninaiset lähestymistavat ja erilaiset oppimisympäristöt. Ruokakasvatuksen tavoitteena on nähty muun muassa ruokalukutaito (*food literacy*), ruokatoimijuus (*food agency*) ja ruokataju (*food sense*). Ruokakasvatuksen merkitys korostuu nyky-yhteiskunnassa, jossa tutkitun tiedon rinnalla monenlaista ruokaan liittyvää kokemusasiantuntijoiden tietoa leviää nopeasti nuortenkin suosimassa sosiaalisessa mediassa.

Nuorten vapaa-ajan ruokakasvatusta ja ruokaympäristöjä ei ole juurikaan tutkittu. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää, miten ruokakasvatuksen ja erilaisten ruokaympäristöjen avulla nuoria voidaan ohjata ruokaan liittyvissä valinnoissa ja oppimisessa ja miten nuoret oppivat ruokaan liittyviä tietoja ja taitoja koulun ja kodin lisäksi vapaa-ajan toiminnassa. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on nuorisotalojen rooli ruokakasvatuksen kentässä. Tutkimus koostuu kolmesta näkökulmasta: 1) nuorten näkökulmia ruokatottumuksiin ja arjen ruoanvalmistukseen, 2) nuorisotalot ruoka- ja oppimisympäristöinä ja 3) ruokakasvatus nuorisotaloilla.

Määrällisessä tutkimuksessa tarkastellaan nuorten näkemyksiä omien ruokatottumustensa terveellisyydestä ja arjen ruoanvalmistuksesta selviytymisestä. Lisäksi tutkitaan sitä, kuinka tärkeänä nuoret pitävät eri ihmisten ja organisaatioiden sekä itse ruoan valmistamisen roolia arjen ruoanvalmistuksesta selviämisen kannalta. Määrällinen aineisto kerättiin osana Opetus- ja kulttuuriministeriön, Nuorisosiain neuvottelukunnan ja Nuorisotutkimusseuran Nuorisobarometri 2015 -kyselyä, jossa nuorilta kysyttiin kyselylomakkeella näkökulmia terveellisistä ruokatottumuksista, ruokatottumusten taustalla olevista sosiaalisista verkostoista ja arjen ruoanvalmistuksesta. Kyselyyn vastasi 1894 nuorta, jotka olivat iältään 15–29-vuotiaita. Aineisto analysoitiin SPSS:llä käyttäen eri tunnuslukuja, ristiintaulukointia, faktorianalyysiä ja logistista regressioanalyysiä.

Ruokakasvatus liittyy moniin erilaisiin ruokaympäristöihin. Ruokaympäristökäsite auttaa ymmärtämään lasten elämän moninaisuutta ruoan näkökulmasta ja

käsitteen avulla voidaan arvioida ruoan eri vaikutuksia yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan lähemmin nuorten käsityksiä nuorisotaloista ruoka- ja oppimisympäristöinä. Tutkimuksen laadullinen aineisto kerättiin vuonna 2016 Helsingin kaupungin nuorisotaloilla, joissa oli käynnistynyt vuonna 2015 Nutakeittiö-projekti (nuta = nuorisotalo). Nutakeittiön tavoitteena on edistää nuorten terveellistä syömistä, vahvistaa heidän ruoanvalmistustaitoja ja edistää nuorten kestävästä kuluttamista. Tutkimuksessa oli mukana neljä nuorisotaloa, joista ryhmäkeskusteluihin (*focus group discussions*) osallistui kaksikymmentäyksi 13–17-vuotiaasta nuorta. Aineistoa täydennettiin havainnoimalla Nutakeittiö-toimintaa ja haastattelemalla nuorisotyöntekijöitä. Laadullinen aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Nuorten vapaa-ajan ruoanvalmistuksessa nuorille tärkeää ovat vertaiset ja mahdollisuus itse osallistua ja vaikuttaa. Ruokataju-käsitteessä puolestaan korostuvat toimijuus, omakohtaisuus ja sosiaaliset merkitykset. Tästä syystä määrällisen ja laadullisen tutkimuksen tuloksia tarkastellaan rinnakkain ruokataju-käsitteen avulla. Tavoitteena on ymmärtää nuorisotalojen mahdollisuuksia tukea nuorten ruokaan liittyviä valintoja ja oppimista sekä sen myötä ruokatottumusten myönteistä kehittymistä.

Tutkimustulosten perusteella koulun ja kodin rinnalla nuorisotaloilla ja muulla vapaa-ajan ohjatulla toiminnalla on hyvät mahdollisuudet tukea nuorten ruokaan ja syömiseen liittyvää oppimista ja syventää nuorten ruoanvalmistustaitoja. Eri ruokakasvatusta toteuttavien organisaatioiden työ tulisi tehdä näkyväksi ja rakentaa nykyistä enemmän organisaatioiden rajat ylittävää yhteistyötä, jotta nuoret pystyvät näkemään eri paikoissa opitun yhteyden toisiinsa ja hyödyntämään opitua nykyistä paremmin.

Ruokakasvatuksesta vastaavien henkilöiden tulisi myös nähdä ne ristiriidat, joita nuoret kohtaavat tehdessään valintoja ja auttaa nuoria ymmärtämään ruoan eri merkityksiä sekä omien valintojensa seurauksia. Ruokakasvatuksen kentällä tarvitaan yhteistyötä, yhteisiä rajat ylittäviä näkökulmia ja ruokakasvatuksen tavoitteisiin liittyvää tutkimusta.

Avainsanat: nuorisotalot, nuorisotyö, nuorten ruokatottumukset, ruokakasvatus, ruokataju, ruokaympäristö

Kiitokset

Tämä väitöskirja johdattaa lukijat nuorten vapaa-aikaan ruokakasvatuksen ja ruokaympäristöjen kautta. Tutkimuksen innoittajina ovat toimineet yhtäältä kiinnostukseni ruoanvalmistukseen ja yhdessä syömiseen liittyvään oppimisen sekä toisaalta työkokemukseni nuorten ja nuorisotyön parissa. Unelmanani on ollut ymmärtää ja nostaa esiin nuorten vapaa-ajan ruokakasvatusta ja ruokaan liittyvää oppimista sekä nuorten näkökulmia ruoanvalmistukseen ja yhdessä syömiseen.

Unelmani saavuttamisessa suurena apuna ja tukena on ollut työni ohjaaja professori Päivi Palojoki. Hän on toiminut esikuvanani ja esimerkkinä niin tutkijana kuin ohjaajana. Oman tieteellisen ajatteluni ja tutkijaroolini kannalta on ollut erittäin tärkeää saada työskennellä hänen kaltaisansa kansainvälisesti arvostetun asiantuntijan kanssa, joka on sitoutunut ruokakasvatuksen monitieteelliseen kehittämiseen. Innostavana ohjaajana hänen tapansa antaa kriittistäkin palautetta, kannustaa ja auttaa löytämään uusia näkökulmia ovat olleet korvaamattomia. On ollut opettavaista ja antoisaa pohtia yhdessä tutkimukseen ja ohjaukseenkin liittyviä kysymyksiä. Sydämellinen kiitokseni Päivi näistä vuosista.

Olen onnekas, koska toinen ohjaajani on ollut ruokakulttuuriprofessori Johanna Mäkelä. Hänen ruokatottumuksiin, ruokakulttuuriin ja ruokaympäristöihin liittyvä asiantuntemuksensa on ollut arvokasta tutkimukseni kannalta. Yhteiset keskustelumme ovat nostaneet esiin uusia näkökulmia ja kehittäneet niin väitöskirjaani kuin tieteellistä ajatteluani. Lämmin kiitos Johanna hyvistä, kriittisistäkin kommentteista, yhteisistä pohdinnoista ja rohkaisusta.

Olen osallistunut koko tutkimusprosessin ajan ”Food, Culture and Learning” -tutkimusryhmän seminaareihin. Työskentely tutkimusryhmässä on auttanut minua linkittämään oman työni kasvatustieteellisen ja kotitalouspedagogisen tutkimuksen kenttään. Kiitos monipuolisista keskusteluista ja osuvista palautteista hyvät kollegat ja professorit.

Väitöskirjassani ruokataju toimii yhtenä keskeisenä käsitteenä ja analyysin työkaluna tarkasteltaessa nuorten ruokaan ja syömiseen liittyvää oppimista nuorisotaloilla. Kiitokseni käsitteen kehittäjille Kristiina Janhoselle, Johanna Mäkelälle ja Päivi Palojoelle siitä, että otitte minut mukaan keskusteluihin ja innostitte pohtimaan ruokatajua nuorten vapaa-ajan ruokakasvatuksen näkökulmasta.

Lämmin kiitokseni kuuluu myös väitöskirjan esitarkastajille. Arvostan heidän huolellista paneutumista työhöni ja asiantuntevia kommentteja sen kehittämiseksi. Kiitos dosentti Tomi Kiilakoski ja professori Anna-Liisa Elorinne.

Väitöskirjatyöni määrällinen aineisto kerättiin osana Opetus- ja kulttuuriministeriön, Nuorisosiain neuvottelukunnan ja Nuorisotutkimusseuran Nuorisobarometri 2015 -kyselyä. Suuri kiitokseni tilastotutkija Sami Myllyniemelle yhteistyöstä ja erinomaisista kommentteista, jotka liittyivät sekä kyselyn kysymyksiin että aineistosta kirjoittamaani näkökulma-artikkeliin. Määrällisen aineiston ana-

lyyssissä työtäni tuki se, että osallistuin syksyllä 2015 kvantitatiivisten menetelmien kurssille. Kiitos hyvästä kurssista ja erinomaisista kommentteista yliopistonlehtori Arho Toikka.

Tutkimukseni toisen vaiheen suunta tarkentui, kun luin silloisen nuorisotoimenjohtaja Tommi Laition Nutakeittiötä koskevan Facebook-päivityksen. Se innosti ja herätti kiinnostukseni nuorisotaloihin. Nutakeittiö tarjosi hyvän näkymän nuorten ruoanvalmistukseen nuorisotaloilla. Kiitos Tommi Laitiolle ja Helsingin kaupungille, että sain kerätä laadullisen aineiston kaupungin nuorisotaloilla. Sydämellinen kiitokseni Nutakeittiön nuorille siitä, että otitte minut avoimin mielin vastaan ja osallistuitte ryhmäkeskusteluihin aktiivisesti, sekä siitä, että sain seurata ruoanvalmistustanne ja syödä yhdessä kanssanne. Oli mahtavaa huomata, kuinka taitavia ja innostuneita olette. Lämpimät kiitokseni nuorisotalojen Nutakeittiöstä vastaaville nuorisotyöntekijöille ja Sari Nybäckille yhteistyöstä.

Ilman taloudellista tukea en olisi voinut toteuttaa väitöstutkimustani. Lämmin kiitokseni Elli Sunisen ja Rachel Trobergin rahastolle, jonka apurahojen turvin uskalsin heittäytyä tähän työhön. Kiitokseni myös Helsingin kaupungille apurahasta ja Helsingin yliopistolle-rahoituksesta, joka mahdollisti tutkimusryhmän inspiroivat kokopäiväseminaarit ja osallistumiseni IEHCA:n tutkijakouluun.

Erinomaisesta ohjauksesta ja seminaarityöskentelystä huolimatta väitöstutkimus tuntui aika ajoin yksinäiseltä. Erityiskiitos sinulle Hille Janhonen-Abruquah, että valoit minuun uskoa, ja Silpa Maria Pöntinen, että sain jakaa väitöskirjantekijän ajatuksia ja tuntemuksia kanssasi.

Väitöskirjaprosessi herätti monia kysymyksiä liittyen omaan elämään ja kyseenalaisti oman osaamisen. Huomasin myös, että on ristiriitaista olla ”nuori tutkija” tässä vaiheessa elämää ja työuraa. Onneksi minulla on monia entisiä työtovereita ja esimiehiä, hyviä ystäviä, joiden kanssa käymäni keskustelut loivat uskoa. Erityisesti haluan kiittää Teemu Japissonia, Gunvor Kronmania, Jarmo Lahtea, Pauliina Parhialaa, Erja Saloa, Leena Suurpäättä ja Jukka Tahvanaista kuuntelemisesta ja kannustuksesta. Kiitos myös ystäväni, ikätoverini, väitöstutkija Anita Pösö: on ollut hienoa jakaa ”nuoren tutkijan” kokemuksia kanssasi.

Ihana perheeni ja mahtavat ystäväni ovat tukeneet ja kannustaneet minua yhteisillä aterioilla. Sydämellinen kiitos teille kaikille yhdessä ja erikseen. Syödään yhdessä jatkossakin. Lopuksi erityiset kiitokseni pojalleni Ilkalle, siskoilleni Elinalle ja Tiialle sekä heidän pojilleen Elmolle, Urholle ja Karolle siitä, että jaksoitte uskoa, luottaa ja kannustaa kohti unelmaani. Olette rakkaita.

”Istumme ruokapöydän ääressä enemmän kuin tuhat kertaa elämämme jokaisen vuoden aikana. Ruokailu on niin iso osa elämäämme, että meidän tulisi nähdä vaivaa tehdäksemme tapahtumasta miellyttävä.” – Estrid Ericson, 1945

Helsingissä, 1. lokakuuta 2018
Eila Kauppinen

Sisällys

SISÄLLYS	9
1 JOHDANTO.....	15
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	19
2.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet.....	19
2.2 Nuorten ruokakasvatus	23
2.2.1 Ravitsemuskasvatuksesta ruokakasvatukseen	23
2.2.2 Ruokakasvatuksen suhde terveys- ja kestävyyskasvatukseen	25
2.2.3 Ruokakasvatukseen liittyviä käsitteitä	29
2.2.4 Ruokakasvatus ja erilaiset oppimisympäristöt	38
2.3 Nuoret ja vapaa-aika tutkimuskohteena	42
2.3.1 Nuorten vapaa-aika	42
2.3.2 Vapaa-aika oppimisympäristönä	44
2.3.3 Nuorisotutkimuksellinen lähestymistapa	46
2.4 Tutkimuskysymykset, aineistot ja triangulaatio	48
3 NUORTEN RUOKATOTTUMUKSET JA ARJEN RUOANVALMISTUS.....	52
3.1 Nuorten ruokatottumukset.....	52
3.1.1 Ruokatottumusten terveellisyys	52
3.1.2 Ruoan valintaa ohjaavia tekijöitä	53
3.1.3 Ruoanvalmistus ja ruokatottumukset	58
3.2 Kyselyaineisto ja sen analyysi.....	62
3.3 Nuorten näkökulmia ruokatottumuksiin ja ruoanvalmistukseen	66
3.3.1 Arjen ruoanvalmistuksesta selviäminen.....	66
3.3.2 Nuorten ruokatottumukset ja harrastukset.....	70
3.4 Ruoanvalmistustaitojen vahvistaminen	72
3.4.1 Ruoanvalmistustaidot ruokatottumusten taustalla.....	72
3.4.2 Kodin ja koulun ulkopuolinen ruokakasvatus	74
3.5 Määrällisen tutkimuksen tulosten luotettavuus	76
4 NUORISOTALOT RUOKA- JA OPPIMISYMPÄRISTÖINÄ.....	80
4.1 Näkökulmia ruokaan ja syömiseen liittyviin ympäristöihin.....	80

4.1.1 Ruokaympäristö käsitteenä.....	80
4.1.2 Yhdessä syöminen kohtaamispaikkana	82
4.1.3 Ruokaympäristö tässä tutkimuksessa	85
4.2 Oppiminen nuorisotaloilla	87
4.2.1 Informaali oppiminen nuorisotyössä	87
4.2.2 Sosiaalinen ja yhteisöllinen näkökulma.....	89
4.2.3 Vertaisoppiminen nuorisotaloilla	91
4.2.4 Aikuisten rooli	93
4.2.5 Nutakeittiö oppimisympäristönä.....	95
4.3 Laadullinen aineisto ja sen analysointi	97
4.3.1 Nuorisotalot ja Nutakeittiö	97
4.3.2 Laadulliset menetelmät.....	101
4.3.3 Aineiston kerääminen	103
4.3.4 Laadullisen aineiston analyysi	110
4.4 Nuorten näkökulmia nuorisotaloihin ruokaympäristöinä	117
4.4.1 Nuorisotalot arjen ruokaympäristöinä	117
4.4.2 Ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen osana oppimisprosessia.....	125
4.4.3 Nutakeittiössä nuorten tiedot ja taidot syventyvät.....	141
4.5 Nutakeittiössä oppiminen	144
4.6 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus	146
5 RUOKAKASVATUKSEN MAHDOLLISUUDET NUORISOTALOILLA.....	152
5.1 Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen vuoropuhelu	152
5.2 Nuorisotaloilla oppiminen ja ruokataju	153
5.2.1 Ruokataju ja Nutakeittiön nuoret.....	153
5.2.2 Ruokaan liittyvä oppiminen nuorisotaloilla.....	161
5.3 Koko tutkimuksen luotettavuus.....	163
5.3.1 Tutkijan rooli ja tutkimuksen objektiivisuus	163
5.3.2 Tutkimuksen yleistettävyys	165
5.3.3 Eettiset kysymykset	167

6 POHDINTA.....	171
6.1 Ruokakasvatus ja nuorisotyö.....	171
6.2 Nuorten moniääniset ruokaympäristöt kohtaavat.....	174
6.3 Kohti yhteistä ymmärrystä ruokakasvatuksesta	177
SUMMARY	179
LÄHTEET	191
LIITTEET.....	228

Liitteet

Liite 1. Nuorisobarometri 2015 -kyselylomake.....	228
Liite 2. Määrällisessä tutkimuksessa käytettyjen selittävien muuttujien kuvaukset	247
Liite 3. Eri-ikäisten nuorten kiinnostus eri maiden ruokakulttuureja kohtaan ja näkemykset ruoanlaitosta harrastuksena.....	251
Liite 4. Lineaarinen regressioanalyysi: Nuoren kokemus oma vastuu ruokatottumustensa terveellisyydestä	252
Liite 5. Iän ja vanhempien kanssa asumisen yhteys siihen, miten nuoret kokevat selviytyvänsä arjen ruoanlaitosta.....	252
Liite 6. Nuorten harrastamiseen liittyvät korrelaatiot.....	253
Liite 7. Faktorianalyysi nuorten ruokaympäristöistä	254
Liite 8. "Harrastukset ruokaympäristönä" yhteys siihen, kuinka suurena nuori kokee tyttö-/poikaystävänsä ja ystäviensä vaikutuksen ruokatottumustensa terveellisyyteen.....	258
Liite 9. Tutkimuksessa mukana olevien nuorisotalojen alueiden kuvaukset	259
Liite 10. Havainnointirunko	260
Liite 11. Ryhmäkeskusteluiden kysymysrungot.....	261
Liite 12. Taustatietolomake	264
Liite 13. Tiedotteet vanhemmille.....	265
Liite 14. Tiedote nuorille.....	267
Liite 15. Nuorisotyöntekijöiden haastattelurunko	268

Taulukot

Taulukko 1. Ruokakasvatukseen liittyvien käsitteiden vertailu.	37
Taulukko 2. Tutkimuskysymykset ja aineistot.	49
Taulukko 3. Tutkimuskysymykset, määrälliset mittarit ja niiden asteikot.	63
Taulukko 4. Nuorten ja nuorten aikuisten arjen ruoanvalmistuksesta selviytymistä selittäviä tekijöitä.	68
Taulukko 5. Faktorin "Harrastukset ruokaympäristönä" yhteys viiteen selittävään muuttujaan.	71
Taulukko 6. Faktorin "Harrastukset ruokaympäristönä" yhteys eri tahojen mahdollisuuksiin vaikuttaa nuorten ruokatottumusten terveellisyyteen.	72
Taulukko 7. Yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen erot	91
Taulukko 8. Tutkimuksessa mukana olevat nuorisotalot.	99
Taulukko 9. Ryhmäkeskusteluihin osallistuneiden nuorten ikä ja sukupuoli.	107
Taulukko 10. Nuorten keskusteluaineisto.	108
Taulukko 11. Nuorisotyöntekijöiden haastatteluaineisto.	110
Taulukko 12. Esimerkki luokittelusta liittyen tiedonhankintaan.	113
Taulukko 13. Esimerkki aineistosta nousseesta ilmiöstä.	115

Kuviot

Kuvio 1. Tutkimuksen kolme näkökulmaa ja niihin liittyvät aineistot.	17
Kuvio 2. Määrällisen aineiston analyysi.	64
Kuvio 3. Nuorten näkemyksiä arjen ruoanvalmistuksesta selviämisestä (n=1894).	66
Kuvio 4. Eri tahojen yhteys nuorten ruokatottumusten terveellisyyteen (n=1894).	70
Kuvio 5. Nutakeittiö ruokaympäristönä soveltaen FAMMia (Gustafsson, 2004).	86
Kuvio 6. Ruokaympäristö oppimisympäristönä (soveltaen Hannafin & Land, 1997 ja Gustafsson, 2004).	96
Kuvio 7. Aineiston kerääminen	103
Kuvio 8. Nutakeittiön ruokaympäristöön liittyvät ulottuvuudet tässä tutkimuksessa.	118
Kuvio 9. Nutakeittiössä ja kokkikerhossa oppimisen eri ulottuvuudet tässä tutkimuksessa.	126
Kuvio 10. Nuorten ajatuksia ruokatajusta.	159

Kuvat

Kuva 1. Esimerkkejä nuorisotalojen keittiöistä.	119
Kuva 2. Esimerkkejä nuorisotalojen ruokailutiloista.	120
Kuva 3. Esimerkkejä nuorisotalojen kioskitarjonnasta.	121
Kuva 4. Nuorisotalon raaka-aineiden mukaan päätetään, mitä valmistetaan.	122
Kuva 5. Keittiöiden kirjallisia ohjeita.	123
Kuva 6. Kaksi ateriaesimerkkiä.	124
Kuva 7. Nuorisotyöntekijä näyttää, miten sipuli pilkotaan.	131
Kuva 8. Esimerkki kokkikerhon sopimuksesta.	136
Kuva 9. Kierrätysasia nuorisotalolla.	143

1 JOHDANTO

Ruokatottumukset ovat yhteydessä lasten ja nuorten kasvuun ja kehitykseen sekä hyvinvointiin lapsuudessa ja aikuisena (esim. Roos, Lehto & Ray, 2012). Tutkijoiden rinnalla ruokatottumuksiin liittyvään keskusteluun osallistuvat myös kokemusasiantuntijat, joiden näkemykset saattavat erota hyvinkin paljon siitä, mikä on tutkimusten perusteella terveellistä tai tukee ihmisten hyvinvointia. Ruokatottumuksilla on merkitystä myös kestäväen kehityksen näkökulmasta (esim. Macdiarmid, Douglas & Campbell, 2016; Perignon, Vieux, Soler, Masset & Darmon, 2017). Ruokaan ja syömiseen liittyvien näkökulmien runsauden, tietojen ajoittaisten ristiriitaisuuksien sekä lisääntyneiden valinnanvaihtoehtojen myötä terveellisten, kestävien valintojen tekemiseen tarvitaan monipuolisia valmiuksia. Aiempien tutkimusten mukaan ruokakasvatus on yksi tapa vaikuttaa lasten ja nuorten ruokatottumuksiin (esim. Kimura, 2011; Sandell ym., 2016). Nuorten terveellisten ruokatottumusten tukeminen kaipaa tietojen ja taitojen ohella innostamista, mielenkiinnon herättämistä, onnistumisen kokemuksia ja ruokaan liittyvien ilmiöiden pohdintaa suhteessa nuorten omaan kokemusmaailmaan (vrt. Janhonen, Mäkelä & Palojoiki, 2015). Nuorten ruokaan ja syömiseen liittyvä oppiminen voi toteutua monin eri tavoin ja eri oppimis- ja ruokaympäristöissä.

Pro gradu -tutkimuksessani (Kauppinen, 2009) tutkin järjestöjen mahdollisuuksia vaikuttaa nuorten ruokatottumuksiin ja se herätti halun tutkia ruoanvalmistusta ja yhdessä syömistä oppimisen näkökulmasta erityisesti informaaleissa oppimisympäristöissä. Aiemmissa työtehtävissäni nuorisotyötä tekevissä järjestöissä opin, että nuorten oma osallisuus ja nuorten aito kuunteleminen on tärkeää, jotta voimme ymmärtää nuorten toiveita, toimintaa ja tarpeita. Yhdistän aiemmin oppimaani ja kokemaani tässä tutkimuksessa, jonka kohteena on ruokakasvatus nuorten vapaa-ajan ruokaympäristössä eli nuorisotaloilla.

Ruokakasvatus on monitieteinen tutkimuskohde, jossa yhdistyvät niin ruoan ja syömisän terveellisyys, sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet, osallisuus ja kestävä kehitys kuin kasvatuksen moninaiset lähestymistavat, ruoka ja yhdessä syöminen oppimisen välineinä ja erilaiset oppimisympäristöt. Ruokakasvatuksen tutkimusta on tehty muun muassa ravitsemustieteen, kotitaloustieteen, ruokasosiologian ja kulttuurin tutkimuksen aloilla, mutta vain vähän kasvatustieteellisestä näkökulmasta. (Luku 2.2.) Ruokakasvatuksen merkitys korostuu nyky-yhteiskunnassa, jossa tutkitun tiedon rinnalla monenlaista ruokaan liittyvää kokemusasiantuntijoiden tietoa leviää nopeasti nuortenkin suosimassa sosiaalisessa mediassa. Ruokaan ja syömiseen liittyvät tiedot ja taidot auttavat nuoria arvioimaan tietojen oikeellisuutta ja soveltamaan niitä omassa elämässään.

Nuorisotaloissa nuoret voivat tavata toisiaan, toimia yhdessä sekä saada tukea ja kannustusta nuorisotalon aikuisilta. Toiminnan lähtökohtana ovat pääasiassa

nuorten toiveet ja kiinnostuksen kohteet. Ruoka on läsnä nuorisotaloilla tavalla tai toisella: nuoret tuovat mukanaan omia välipaloja, nuorisotaloilla on kioskeja ja kahviloita, joista nuoret voivat ostaa välipaloja, ja joillain taloilla nuoret voivat valmistaa ruokaa ja syödä yhdessä. Nuorisotyössä oppimista tarkastellaan usein informaalina oppimisena, mutta puhutaan myös non-formaalista oppimisesta (Luku 2.3.2). Nuorisotaloja ruokaympäristöinä sekä ruoanvalmistuksen ja yhdessä syömisen roolia ja niihin liittyvää oppimista nuorten vapaa-ajan toiminnassa ei ole tutkittu juuri lainkaan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, miten ruokakasvatuksen ja erilaisten ruokaympäristöjen avulla nuoria voidaan ohjata ruokaan liittyvissä valinnoissa ja oppimisessa ja miten nuoret oppivat ruokaan liittyviä tietoja ja taitoja koulun ja kodin lisäksi vapaa-ajan toiminnassa. Pyrkimyksenä on tuoda nuorten vapaa-ajan toiminnasta nousseita näkökulmia ruokakasvatuksen tutkimukseen liittyvään keskusteluun. Lähestyn tutkimuksessani ruokakasvatusta ja ruokaan liittyvää oppimista eri tieteenalojen lähtökohdista ja eri ympäristöissä. Pyrin näin tuomaan esiin aihealueen monipuolisuuden ja haasteellisuuden aiempien tutkimusten valossa. Tämän tutkimuksen aineistojen kautta tarkastelen ruokakasvatusta erityisesti nuorten vapaa-ajan informaalisissa oppimisympäristöissä. Pystyäkseni tutkimaan aiemmin melko tutkimatonta ilmiötä monipuolisesti hyödynsin erilaisia tutkimusmenetelmiä. Laajasta, määrällisestä kyselyaineistosta siirryin suppeampaan, laadulliseen nuorten ryhmäkeskusteluaineistoon, jota täydensin havainnoiden ja nuorisotyöntekijöiden haastatteluin. Tulosten kokoavassa tarkastelussa pohdin näiden aineistojen tuloksia rinnakkain.

Tässä tutkimuksessa nuorten ikäjakauma on niin laaja, että oli päätettävä, puhunko tytöistä ja pojista vai naisista ja miehistä. Koska nimitykselle ei ole vakiintunutta ikärajaa (Myllyniemi, 2016, s. 12) ja koska laadullisessa tutkimuksessa on mukana pääasiassa yläkoulu- ja lukioikäisiä nuoria, puhun tulosten tarkastelun yhteydessä tytöistä ja pojista.

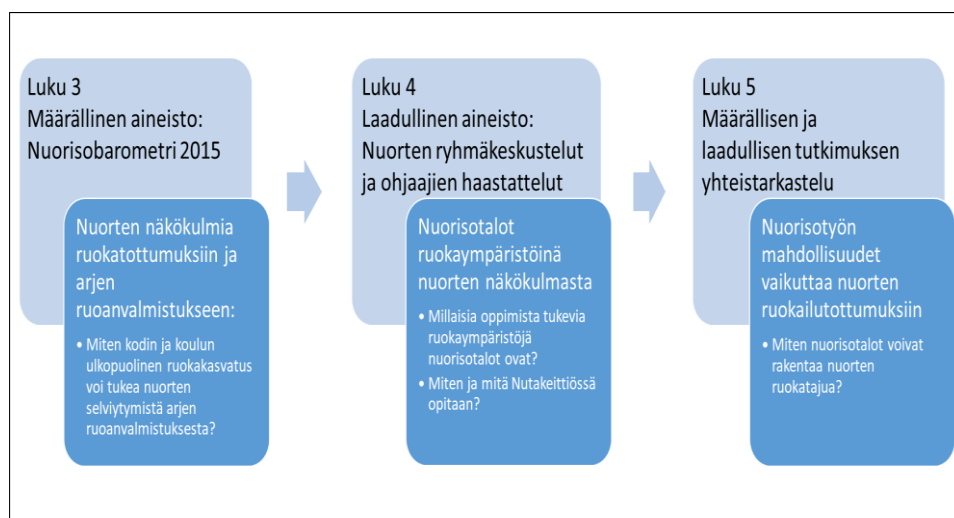
Lisäksi suomenkielessä käytetään verbejä keittäminen, ruoanvalmistaminen ja ruoanlaittaminen, joista kahta jälkimmäistä pidetään usein synonyymejä. Knuuttila (2006) käyttää ei-ammattillista ruoanvalmistusta koskevassa väitöskirjassaan verbiä keittäminen, joka kattaa ruoanvalmistuksen eri vaiheet ja on kulttuurisesti määrittynyttä. Hän tutki arkisen keittämisen tapoja ja taitoja. (Knuuttila, 2006, ss. 11–15.) Tässä tutkimuksessa ”keittäminen” ei ole toimiva ilmaus, koska se helposti mielletään vain yhdeksi osaksi ruoanvalmistusta (esim. puuron keittäminen).

Englanninkielen verbien ”*cooking*” ja ”*food preparation*” perusteella voidaan käyttää myös ilmauksia ruoanlaitto ja ruoan valmistaminen. Ilmauksen valintaan vaikuttaa se, missä ruokaa valmistetaan, onko kyse formaalista ympäristöstä, kuten koulu, jossa puhutaan ruoanvalmistuksesta. Nuorisotalot ja harrastukset eivät edusta kotia, mutta eivät nuorille ole myöskään koulun kaltaisia laitoksia. Ruoanvalmistus-verbiä käytetään usein virallisissa asiakirjoissa (esim. POPS 2014) ja sitä käyttävät myös nuorille ruoanvalmistustilaisuuksia järjestävät organisaatiot,

kuten Marttaliitto. Vaikka Nuorisobarometrikyselyssä käytettiin ilmausta ”ruoanlaitto”, käytän tässä väitöskirjassa sanaparia ruoan valmistaminen, koska se kertoo yksiselitteisesti, mitä nuoret tekevät. Poikkeuksena tähän ovat kohdat, joissa viitataan kyselyssä käytettyihin kysymyksiin tai kun nuori itse puhuu ruoanlaitosta lainattuna tekstinä.

Tämä väitöskirja alkaa luvussa 2 tarkasteltavilla tutkimuksen lähtökohdilla. Pohdin tutkimuksen taustalla olevia ilmiöitä, ruokakasvatusta käsitteenä, nuorten vapaa-aikaa tutkimuskohteena ja nuorisotutkimuksellista lähestymistapaa sekä kuvaan tutkimuskysymykset ja tutkimusaineistot. Sen jälkeen luvut etenevät ajallisesti aineistojen hankinnan ja analyysien mukaisesti. Näin muodostuu kuva tutkimuksen kokonaisuudesta ja tutkimusprosessi on kuvattu mahdollisimman läpinäkyvästi.

Luvussa kolme tarkastelen nuorten ruokatottumuksia ja ruoanvalmistusta ruokakasvatuksen näkökulmasta (Kuvio 1). Määrällinen aineisto kerättiin 15–29-vuotiailta nuorilta osana Nuorisobarometri2015 -kyselyä, jonka yhtenä aiheena olivat ruokatottumukset ja ruoanvalmistus. Osallistuin kyselyn suunnitteluun tutkimukseeni liittyvien kysymysten osalta. Aineiston avulla pyrin hahmottamaan tekijöitä, joita voidaan huomioida nuorten kodin, koulun ja työpaikkojen ulkopuolisen ruokakasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Määrällisen tutkimuksen tuloksista nousi useita jatkokysymyksiä, joihin etsin vastauksia laadullisessa tutkimuksessa.



Kuvio 1. Tutkimuksen kolme näkökulmaa ja niihin liittyvät aineistot.

Luvussa neljä pohdin nuorten vapaa-aikaa, erityisesti nuorisotaloja nuorten ruokaympäristöinä ja niissä oppimista. Nuorisotaloissa toimii alakoulu- ja yläkouluikäisiä sekä näitä vanhempia lapsia ja nuoria. Yläkouluikäisenä nuorten harras-

tamisen motivaatio ja rooli usein muuttuu, kun toimintaympäristö laajenee. Lisäksi murrosikä tuo fyysisiä ja psyykkisiäkin muutoksia ja koulunkäynti on aiempaa vaativampaa. Tutkimuksessa keskitytään nuorisotalojen yläkouluikäisten ja hieman vanhempienkin nuorten ruoanvalmistukseen. Keräsin laadullisen aineiston nuorisotaloilla 13–17-vuotiailta nuorilta, jotka osallistuivat Nutakeittiö- tai nuorten kokkikerhotoimintaan. Nutakeittiö-toiminnassa nuoret valmistavat aterioita ja välipaloja vähittäiskaupasta saaduista, lähellä viimeistä myyntipäivää olevista tuotteista sekä syövät yhdessä. Lisäksi haastattelin kunkin nuorisotalon nuorisotyöntekijöitä, jotta tutkimuksessa oli mahdollista huomioida toiminnalle asetetut tavoitteet, sen puitteet ja käytettävissä olevat voimavarat. Samalla nuorisotyöntekijät saivat tietoa nuorten keskusteluista nousseista näkökulmista.

Väitöskirjan luvussa viisi määrittelen ensin, mitä ruokatajulla tarkoitetaan tämän tutkimuksen aineiston perusteella ruokakasvatuksen tavoitteena. Tarkastelemalla määrällisen ja laadullisen tutkimuksen tuloksia rinnakkain pyrin tuomaan esiin ruokakasvatuksen keinoja nuorisotaloilla ja nuorisotalojen ruokaympäristöjen rakenteita. Tavoitteena on muodostaa kuva nuorisotalojen mahdollisuuksista tukea nuoria ruokaan liittyvissä valinnoissa ja oppimisessa.

Tutkimuksen luotettavuustarkastelu jakautuu kolmeen osaan. Ensin tarkastelen erikseen määrällisen ja laadullisen tutkimuksen luotettavuutta luvuissa kolme ja neljä. Luvussa viisi pohdin luotettavuutta, yleistettävyyttä sekä eettisiä kysymyksiä koko tutkimuksen näkökulmasta. Väitöskirja päättyy tutkimuksen johtopäätöksiin. Tutkimustulosten perusteella teen ehdotuksia nuorten vapaa-ajan ruokakasvatuksen kehittämiseksi sekä nostan esiin nuorisotyössä toimiviksi osoittautuneita käytäntöjä.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Kuvaan tässä luvussa ensin tutkimuksen taustoja ja tutkimuksen kolmea näkökulmaa. Sen jälkeen tarkastelen ruokakasvatusta tutkimuksen kohteena sekä ruokakasvatukseen liittyviä käsitteitä ja muuttuvia oppimisympäristöjä. Alaluvussa 2.3 pohdin nuorten vapaa-aikaa ja nuorisotyötä. Viimeisessä alaluvussa kuvaan täsmennyneet tutkimuskysymykset ja niihin liittyvät aineistot.

2.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Ruoan ja syömisen merkitystä on tutkittu paljon niin terveyden ja ympäristön kuin kulttuurisista ja sosiaalisista näkökulmista. Ruokavalion yhteyttä terveyteen on tutkittu jo 1950-luvulta alkaen (Fardet & Boirie, 2013, s. 643). 1960-luvulla Lévi-Strauss (1970) pohti myyttejä koskevassa tutkimuksessaan ruoanvalmistusta kulttuurisena transformaationa ja Douglas ja Nicod (1974) tutkivat 1970-luvulla syömistä kulttuurisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta. 1980-luvulta alkaen Anne Murcott (esim. 1982; 2000) on tutkinut ruoan ja syömisen kulttuurisia ja sosiaalisia merkityksiä. Pohjoismaisessa kontekstissa Mäkelä, Kjærnes, Pipping Ekström, Fürst, Gronow ja Holm (1999) ovat tutkineet ruokatottumusten merkityksiä ja muutosta. Kestävään kehitykseen liittyvässä Eurooppalaisessa vertailututkimuksessa todettiin, että puhtaasti terveellisyyteen tähtäävät ruokaan ja syömiseen liittyvät suositukset saattavat olla haitallisia ympäristön näkökulmasta (Vieux, Perrignon, Gazan & Darmon, 2018).

Suomessa kansalaisten ruokavalintoja ohjataan ravitsemussuosittelun avulla. Laajaan tutkimustietoon pohjautuva Valtion ravitsemusneuvottelukunnan suosittelema ruokavalio edistää terveyttä ja ehkäisee monia sairauksia. Uusimmat suositukset tuovat esille erityisesti ruokavalion kokonaisuuden ja terveyden välisiä yhteyksiä. Suosituksissa huomioidaan myös kestävä kehitys. (Suomalaiset ravitsemussuositukset 2014, ss. 5–6.) Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tehtäviin kuuluu seurata suomalaisten ruokatottumusten muutoksia pitkittäistutkimusten avulla. Raportissa vuodelta 2013 todetaan, että monet ruokatottumukset ovat kehittyneet pitkällä aikavälillä myönteisesti (Helldán, Helakorpi, Virtanen, & Uutela, 2013, ss. 16, 27). Suomalaiset eivät kuitenkaan ole syömisen suhteen homogeeninen ryhmä.

Ruokatottumuksilla tarkoitetaan sitä, mitä ja miten ihmiset syövät (Varjonen, 2000, s. 4). Kyse ei ole yksittäisistä ruokaan liittyvistä valinnoista, vaan pidemmän aikavälin, erilaisia valintoja sisältävistä tottumuksista. Ruokatottumuksiin

vaikuttavat yksilölliset (psykososiaaliset ja biologiset tekijät), sosiaaliset ja fyysiset (sosiaalinen ympäristö ja yhteisön rakenteisiin liittyvät tekijät) ja makrotason (esim. yhteiskunnan lait, politiikka, yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset normit, joukkotiedotusvälineet ja mainonta) tekijät (Story, Neumark-Sztainer & French, 2002, ss. 941–942). Nuorten ruokatottumuksiin ovat yhteydessä muun muassa nuorten tiedot ja taidot, mieltymykset, tottumukset ja arvot. Taustalla ovat myös nuoren kehitykseen liittyvät tekijät, perhe ja ystävät, käytettävissä olevat tulot ja tarjolla olevat valinnan mahdollisuudet sekä toimintaympäristöt.

Yhteiskunnan eriarvoistuminen on nähtävissä nuorten ruokatottumuksissa (esim. Backett-Milburn, Wills, Roberts & Lawton, 2010; Roos & Prättälä, 2012; Pajunen ym., 2012). Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn mukaan iso osa nuorista jättää aamiaisen ja koululounaan syömättä ja osa korvaa lounaan epäterveellisemmällä vaihtoehdoilla. Kyselyn tulosten perusteella perusopetuksen kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista aiempaa harvempi jättää aamupalan ja koululounaan väliin, tosin vuoden 2017 kyselyssä yhä 30 prosenttia ilmoitti, ettei syö koululounasta päivittäin. Vain 14 prosenttia vastaajista ilmoitti syövänsä päivittäin kaikki kouluruoan ateriaosat; pojista suurempi osa (hieman vajaa 18 %) syö kaikki ateriaosat päivittäin kuin tytöistä (hieman yli 10 %). Kasvien, hedelmien ja marjojen syöminen on myös liian vähäistä. (Kouluterveyskysely 2013; 2017.) Etelä-Suomessa nuoret syövät muuta maata harvemmin kouluaterian joka koulupäivä, ero näkyy niin peruskoulussa kuin toisella asteella (Luopa ym., 2014, s. 51). Nuorten ruokarytmi on epäsäännöllisempi kuin nuorempien lasten ja napostelu on lisääntynyt (Kouluterveyskysely 2013; Moreno ym., 2010, ss. 108–109).

Yksi terveyden mittari on paino: puhutaan sekä ylipainosta että lihavuudesta. Suomalaisista pojista (13–16 v.) ylipainoisia oli vuosien 2013–2014 tilastojen valossa hieman yli 25 prosenttia ja saman ikäisistä tytöistä vajaa 20 prosenttia. Vastaavat luvut lihavuuden osalta olivat pojilla hieman yli kahdeksan prosenttia ja tyttöillä hieman alle neljä prosenttia. Lihavuuden yleisyyden taustalla on monia sosioekonomisia tekijöitä. (Mäki ym., 2017, s. 211–212.) Mauno Mäkinen (2015) mukaan ylipaino ja lihavuus vaikuttavat nuorten seurusteluun ja minäkuvaan kehittymiseen. Ylipainoisten nuorten psykologinen toimintakyky on kuitenkin hyvä. Niin fyysiset kuin psykologisetkin haitat lisääntyvät ylipanon muuttuessa lihavuudeksi. Varhainen puuttuminen onkin tärkeää. (Mäkinen, 2015, ss. 56–59.)

Kansainvälisen TEMPEST-hankkeen tutkimuksen mukaan nuorten ruokatottumusten kannalta yläkoulu aika näyttää olevan erityisen kriittinen ajanjakson. Itsenäistymisen myötä nuoret tekevät enemmän omia ruokavalintoja ja liikkuvat vapaammin eri houkutuksia tarjoavissa ympäristöissä. Tällöin nuorten on hyvä saada aikuisilta kannustusta ja hienovaraista ohjausta terveelliseen syömiseen. (Ollila, Forsman & Absetz, 2013, s. 34.) Nuorten ruokatottumuksia voidaan ohjata ruokakasvatuksen (esim. Risku-Norja, 2016, ss. 156–157) ja ruokaympäristöjen

(Burgoine ym., 2009, s. 164) avulla. Hyvinvoinnin edistäminen ja ruokaan ja syömiseen liittyvä oppiminen voivat toteutua monin eri tavoin ja eri oppimis- ja ruokaympäristöissä. (Janhonen ym., 2015, ss. 112–113.)

Ruokakasvatuksen kentällä on monia toimijoita, joilla on mahdollisuus tukea nuoria ruokaan liittyvissä valinnoissa. Perheellä, erityisesti äideillä on vahva rooli nuorten ruokatottumusten taustalla (Janhonen, 2016, ss. 29–30; Contento, Williams, Michela & Franklin, 2006, ss. 579–580), mutta myös sosiaaliset verkostot, kuten muut nuoret ovat yhteydessä nuorten ruokavalintoihin (esim. Moreno-Maldonado ym., 2018, s. 108). Koululla on perinteisesti ollut vahva ruokakasvattajarooli niin opetuksen kuin kouluruokailunkin muodossa. Ruokakasvatus on otettu mukaan myös perusopetuksen uuteen opetussuunnitelmaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 [POPS 2014], ss. 27–32, 281–285) ja Valtioneuvoston selontekoon ruokapolitiikasta (2017). Ruokakasvatuksen haasteena on siirtä tarkastelemaan oppimista kokonaisvaltaisemmin ja huomioiden myös koulun ja kodin ulkopuoliset oppimis- ja ruokaympäristöt. Nuorille vapaa-aika ja harrastukset muodostavat merkittävän ruokakasvatuksen kentän, jota on tähän mennessä tutkittu varsin vähän.

Suomessa harrastukset nähdään tärkeänä osana lasten ja nuorten kasvun tukemista ja harrastustakuun myötä tavoitteena on, että jokaisella lapsella ja nuorella on ainakin yksi mieluinen harrastus (Valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2017–2019). Vapaa-ajan toiminta tavoittaa jo nyt suuren määrän nuoria, 89 prosenttia nuorista ilmoittaa, että heillä on ainakin yksi harrastus (Merikivi, Myllyniemi & Salasuo, 2016, s. 56). Näin ollen harrastuksia ja muuta vapaa-ajan toimintaa järjestävillä organisaatioilla on halutessaan mahdollisuus tukea ja ohjata nuoria myös ruokaan ja syömiseen liittyvissä tilanteissa. Suuren osan nuorten ohjatuista vapaa-ajan toiminnasta toteuttavat järjestöt sekä kaupunkien ja kuntien nuorisotoimet. Ruokakasvatuksen kentät ovat moninaiset ja nuoren elämän ja siihen liittyvän ruokakasvatuksen kokonaisvaltainen tarkastelu vaatisikin muun muassa koulun ja nuorisotyön yhteistyötä.

Koulun ja nuorisotyön yhteistyötä voidaan tarkastella nuorisolain näkökulmasta. Uuteen, vuonna 2016 vahvistettuun nuorisolakiin on kirjattuna monialainen yhteistyö (Nuorisolaki, 2016, 9 §) ja lain valmisteluajkaissa keskusteluissa tehtiin aloite koulussa toteutettavasta nuorisotyöstä, jonka tavoitteena on tukea nuorten kasvua ja itsenäistymistä, parantaa kasvu- ja elinoloja ja edistää aktiivista kansalaisuutta ja sosiaalista vahvistamista (Nuorisolain uudistaminen, 2015, s. 47). Nuorisotyöstä kouluissa puhutaan myös uudessa nuorisopoliittisessa ohjelmassa (Valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2017–2019). Koulujen ja muiden nuorten kanssa työskentelevien organisaatioiden välinen yhteistyö näkyy uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, ss. 25–29), jossa nostetaan esiin erilaiset oppimisympäristöt ja yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Nuorisotyötä kouluissa on jo aiemmin kokeiltu ja tutkittu eri puolilla Suomea. Esimerkiksi vuosina 2012–2014 toteutetussa hankkeessa tutkittiin koulun ja nuorisotyön kehittymistä ja kehittämistä viidessä suomalaisessa kaupungissa (Kiilakoski, 2014a). Ruokakasvatukseen liittyvä yhteistyö koulujen ja järjestöjen välillä on myös käynnistynyt; esimerkkinä tästä on alakoulujen ruokakasvatuksen monien toimijoiden yhteistyöhanke Ruokakoulu. Sen tavoitteena on kehittää uusia välineitä lasten ruokakasvatukseen ja käytännössä se tarjoaa 8–12-vuotiaille ruokaan liittyvää tekemistä koulujen loma-aikana (ruokakoulu.fi). Vuonna 2018 käynnistyi Ruokakulttuurikeskus Ruukku ry:n ja Itä-Suomen yliopiston klinisen ravitsemustieteen yksikön toteuttama Maistuva koulu -hanke. Sen tavoitteena on kehittää yhdessä koulujen kanssa toimintamalli alakoulujen ruokakasvatukseen ja lähtökohtana on, että ruokakasvatus toteutuu koko koulun yhteistyönä (maistuvakoulu.fi). Yläkoulussa ei vielä ole vastaavia hankkeita, vaikka uusi perusopetuksen opetussuunnitelma sitä edellyttääkin (POPS, 2014).

Ruokaympäristö-käsite kokoaa eri paikat, joissa ihminen syö ja on tekemisissä ruoan kanssa sekä niihin liittyvät merkitykset ja mielle yhtymät. Sen avulla voidaan arvioida ruoan eri vaikutuksia yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista. (Mikkelsen, 2011, ss. 209–210.) Ruokaympäristö- ja ruokakasvatus-käsitteiden suhdetta toisiinsa on tutkittu vähän. Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, miten ruokakasvatuksen ja erilaisten ruokaympäristöjen avulla nuoria voidaan ohjata ruokaan liittyvissä valinnoissa ja oppimisessa ja miten nuoret oppivat ruokaan liittyviä tietoja ja taitoja koulun ja kodin lisäksi vapaa-ajan toiminnassa. Väitöskirjan kokonaisuus muodostuu kolmesta, toisiaan täydentävästä näkökulmasta, joilla kullakin on omat tutkimuskysymykset (ks. Luku 2.4):

I Nuorten näkökulmia ruokatottumuksiin ja arjen ruoanvalmistukseen

Nuoruuteen kuuluu oman paikan etsiminen, eri roolien kokeileminen ja sosiaalisen verkoston laajeneminen (Nurmi, 1995; Välimaa, 2000, ss. 37–38). Yhtäältä nuori haluaa noudattaa omaa tahtoaan, mutta toisaalta miellyttää vertaisiaan ja pitää hyvän keskusteluyhteyden perheen ja muiden nuorelle tärkeiden ihmisten kanssa. Tämän ensimmäisen näkökulman kautta tarkastelen nuorten kokemaa vastuuta omien ruokatottumustensa terveellisyydestä, ja näkemyksiä siitä, miten he selviytyvät arjen ruoanvalmistuksesta. Lisäksi tutkin, kuinka tärkeänä nuoret pitävät heidän elämäänsä liittyvien ihmisten ja organisaatioiden, erityisesti harrastusten rooleja ruokatottumusten terveellisyyden kannalta.

II Nuorisotalot ruokaympäristöinä ja oppiminen nuorten näkökulmasta

Ruokaympäristö-käsite auttaa ymmärtämään nuorten elämän moninaisuutta ruoan näkökulmasta (Johansson ym., 2009, s. 48). Tavoitteena on ymmärtää nuorten käsitteitä nuorisotaloista ruokaympäristöinä sekä ruokaan ja syömiseen liittyvästä oppimisesta. Keskeistä on saada selville, millaisia ovat nuoria oppimaan innosta-

vat ruokaympäristöt. Pyrin myös huomioimaan nuorille vapaa-ajan toimintaa järjestävien organisaatioiden tarpeita ja toimintamahdollisuuksia, jotta tuloksia on mahdollista hyödyntää niiden toiminnassa.

III Ruokakasvatus nuorisotaloilla

Aiemman tutkimukseni perusteella vapaa-ajan harrastuksia nuorille tarjoavien järjestöjen strategioissa nuorten ruokatottumukset tulevat vahvastikin esille, mutta ne eivät aina näy toiminnassa (Kauppinen, 2009). Jotta puheet muuttuvat toiminnaksi, on ymmärrettävä, millaiset toimintatavat luovat nuorisotaloille mahdollisuuksia edistää nuorten terveellisiä, kestäviä ruokatottumuksia. Nuorten omaa ja ympäröivän yhteisön hyvinvointia ja kestävää kehitystä edistävien ruokavalintojen ja -tottumusten tukeminen kaipaa tietojen ja taitojen ohella innostamista, mielenkiinnon herättämistä, onnistumisen kokemuksia ja ruokaan liittyvien ilmiöiden pohdintaa suhteessa nuorten omaan kokemusmaailmaan. Tätä käsitystä tukee Janhosen, Mäkelän ja Palojoen (2015, s. 113) luoma käsite ”ruokataju”, joka merkitsee ”monipuolista ruokaan liittyvää tiedostamista”. Käsite korostaa eri ruokaan liittyvien vaihtoehtojen ja merkitysten ymmärtämistä ja antaa tilaa erilaisille valinnoille. Tässä tutkimuksessa käytän ruokataju-käsitettä, kun tulkitSEN ruokakasvatuksen mahdollisuuksia nuorisotaloilla. Tutkimuksen kolmas näkökulma tarkastelee lähemmin nuorisotalojen mahdollisuuksia ohjata nuoria ruokaan liittyvissä valinnoissa ja oppimisessa ja siten tukea nuorten ruokatottumusten myönteistä kehittymistä.

Tutkimus toteutettiin käyttäen sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta. Ruokakasvatusta ja ruokaympäristöjä tarkastellaan erityisesti nuorten näkökulmista; siten tutkimus liikkuu kasvatustieteen ja nuorisotutkimuksen rajapinnoilla. Näihin palataan luvuissa 2.3. ja 2.4.

2.2 Nuorten ruokakasvatus

2.2.1 Ravitsemuskasvatuksesta ruokakasvatukseen

Lapsuus ja nuoruus vaikuttavat yksilön ruokatottumusten muotoutumiseen. Yhteisymmärrystä ei kuitenkaan ole siitä, ovatko ruokatottumukset pysyviä vai suurten muutosten kohteena nuoruusiässä. Toiset tutkimukset väittävät, että ruokavalinnat pysyvät melko vakaina kouluikäisillä ja niinpä niihin vaikuttaminen pitäisi aloittaa jo aikaisemmassa vaiheessa. Toiset tutkimukset taas osoittavat, että nuorten ruokatottumukset muuttuvat voimakkaastikin heidän kasvaessaan. (Prell, 2004, ss. 9–10.) Williams (2011) toteaa, että lasten ja nuorten ruokatottumuksia voidaan muuttaa eri keinoin kuten tarjottavien uusien ruokien ja annoskoon avulla, mutta uusien ruokien hyväksyminen ja pysyvät muutokset vaativat aikaa ja pitkäjänteisyyttä (Williams, 2011, ss. 130–131, 135–136).

Terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi on jo pitkään toteutettu ensin terveystieteiden (Rautavirta, 2010, s. 12) ja sittemmin terveyskasvatusta (Kannas, Eskola, Räsänen & Mustajoki, 2006, ss. 27, 31) sekä ravitsemusneuvontaa ja -kasvatusta (Glanz, 1985, ss. 721–732). Ajan myötä huomattiin, etteivät asiantuntijoiden suositukset yksinään riittä muuttamaan ihmisten ruokatottumuksia (esim. Luopa ym., 2014; Kouluterveyskysely 2013; 2017). Ravitsemuskasvatus on nostanut esiin ruoanvalmistukseen ja ravitsemukseen liittyvän tiedon oppimisen. On kuitenkin väitetty, että yksittäisten ruokavalintojen tai ravitsemus- ja terveystiedon yksipuolinen korostaminen ei huomioi riittävästi ruokakäytäntöjen monimutkaista kokonaisuutta, johon liittyvät myös ruokatuotantoon, ympäristöön, kulttuuriin ja identiteetin muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä. (Janhonen ym., 2015, ss. 111–113). Yksittäiset ruokavalinnat ovat osa laajempia, ihmisten arkeen liittyviä prosesseja, jotka konkretisoituvat hankittaessa ja valmistettaessa ruokaa ja yhdessä syödessä. Näihin toimintoihin liittyy erilaisia rutiineja, vuorovaikutustilanteita ja merkityksiä. Ruokakäytäntöjemme kulttuuristen, sosiaalisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden ymmärtämiseksi tarvitaan luonnontieteiden lisäksi myös yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellistä tutkimusta.

1990-luvun lopulta alkaen on alettu puhua ruokakasvatuksesta, joka aluksi nähtiin osana ravitsemuskasvatusta (esim. Contento, 2011), mutta sittemmin sitä on tarkasteltu ravitsemuskasvatuksen rinnalla (Janhonen ym., 2015, ss. 108–109). Ruokakasvatus liittyy kokonaisvaltaisesti ihmisen arkeen ja elämään ja tarkastelee ruokaa ja syömistä terveyttä ja ravitsemusta laajemmin. Ruokakasvatus on arvo-perusteista ja sen tavoitteena on vaikuttaa ihmisten arvoihin ja asenteisiin sekä ohjata ihmisten käyttäytymistä (Risku-Norja & Mikkola, 2010, s. 46). Ruokakasvatuksella pyritään auttamaan yksilöä ymmärtämään omien ruokavalintojensa vaikutukset niin omaan ja muiden hyvinvointiin kuin ympäristöön ja yhteiskuntaan, ja käyttämään oppimiaan tietoja ja taitoja arkielämässä (ks. Luku 2.2.3). Kimuran (2011) mukaan yhteiskunnassa on kasvava tarve ruokakasvatukselle, koska sen koetaan parantavan ihmisten mahdollisuuksia vaikuttaa omaan terveyteensä, vähentävän ihmisten epäluuloista ja tietämättömyydestä johtuvia ruokajärjestelmän¹ taloudellisia menetyksiä ja auttavan ihmisiä havaitsemaan epäkohtia modernissa ruokajärjestelmässä (Kimura, 2011, s. 467). Slater (2013) toteaa, että koulujen ruokakasvatusta tarvitaan, jotta nuoret ja tulevat aikuiset pärjäävät yhä monimutkaisemmiksi muuttuvissa ruokaympäristöissä (Slater, 2013, s. 623).

Ruokakasvatus on viime vuosina herättänyt kasvavaa kiinnostusta ja yhteiskunnallista keskustelua niin kouluissa, nuorisotaloilla, järjestöissä kuin kaupallisella sektorillakin Suomessa (esim. Ojansivu, Sandell, Langström & Lyytikäinen,

¹ Ruokajärjestelmä kattaa elintarvikkeiden tuotannon, prosessoinnin, jakelun ja kulutukseen, ja siihen kuuluvat myös eri toimijat, ruokaketjut ja -verkot (Seppänen ym., 2006, s. 11). Laajasti ymmärrettynä ruokajärjestelmä kytkeytyy mm. talouteen, terveyteen, ympäristöön ja politiikkaan (Sobal, Kahn & Bisogni, 1998, s.856–861) ja kestävästä ruokajärjestelmästä tavoitteena on turvata yksilön, yhteisöjen ja ympäristön hyvinvointi (Waterlander ym., 2018, s. 125).

2014; POPS 2014; Suomen 4H; Syödään ja opitaan yhdessä -kouluruokailusuositukset, 2017; Valtioneuvoston selonteko ruokapolitiikasta, 2017). Erilaisilla toimijoilla, kuten kunnallisella nuorisotyöllä, terveydenhuollolla ja eri alojen järjestöillä on usein oman toimintansa tavoitteisiin liittyvät, varsin vaihtelevat lähtökohdat siitä, mikä ruokakasvatuksessa on tärkeää ja mikä sen tavoitteena tulisi olla. Esimerkiksi terveydenhuolto tarkastelee ruokakasvatusta terveyden näkökulmasta, kun taas ympäristöjärjestöt pohtivat ympäristön kestävyyskysymyksiä. Ympäröivä yhteiskunta on myös muuttunut nopeasti ja valinnanvaihtoehtomme ruoanvalmistukseen ja ruokailuun liittyen ovat lisääntyneet (Valtioneuvoston selonteko ruokapolitiikasta, 2017).

Ruokakasvatukselle on asetettu erilaisia tavoitteita ja sitä koskeva tutkimus on pohjautunut eri tieteenalojen käsitteisiin. Edellä kuvatun kehityksen myötä on syntynyt tarve määritellä ruokakasvatus ja sen sisällöt tähänastista ravitsemus- ja terveyspainotusta sekä tietokeskeisyyttä laajemmin.

2.2.2 Ruokakasvatuksen suhde terveys- ja kestävyyskasvatukseen

Ruokakasvatus on tutkimuskohteena varsin uusi. Ruokakasvatuksen rinnalla puhutaan ravitsemus- ja terveystasvatuksesta, joiden tavoitteena ovat terveellisemmät ruokatottumukset ja terveempi kansa. Suomessa on toteutettu ja toteutetaan monia tutkimuksia, joissa ruokakasvatuksen teemoja tarkastellaan terveyden näkökulmasta. Lapsuuden ja nuoruuden ruokatottumuksien taustalla olevia ilmiöitä on tutkittu erityisesti perheen, päiväkodin ja koulun näkökulmista. Lasten ja nuorten elintapoihin liittyvässä tutkimuksessa tarkasteltiin esimerkiksi sitä, miten alle kouluikäisten lasten ruokavalio on yhteydessä perheen ruokavalioon ja myös päivähoitoon. Tulosten perusteella voitiin todeta, että leikki-ikäisen lapsen ruokavalion laadussa on puutteita, jotka ovat yhteydessä perheen ruokavalioon. (Kyttälä ym., 2008, s. 122.) Yksi keskeisimmistä ruokakasvatuksen ympäristöistä on kouluruokailu, jota on tutkittu muun muassa kouluterveyskyselyssä (Kouluterveyskysely 2013; 2017; Luopa ym., 2014). Tutkimukset ovat keskittyneet terveyden edistämiseen ja lasten ja nuorten ruokatottumusten yhteyteen kouluruokailuun (esim. Raulio, Pietikäinen, Prättälä & joukkoruokailuryhmä, 2007; Raulio, Roos & Prättälä, 2010).

Lasten ja nuorten ruokatottumuksiin liittyen Tilles-Tirkkonen (2016) tutki omassa väitöstutkimuksessaan kouluikäisten lasten ja nuorten tasapainoisten ruokailutottumusten toteutumista koulussa ja kotona sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Hän kehitti yhdessä opettajien kanssa kouluun Hyvän Syömisän Eväät -ravitsemuskasvatustallin. Tilles-Tirkkoson tutkimus keskittyy ravitsemukseen, mutta tulokset ovat kiinnostavia myös ruokakasvatuksen näkökulmasta, koska siinä tarkasteltiin muun muassa kouluruokailun yhteyttä koulun ulkopuolisiin ruokailutottumuksiin ja syömisän taitoja, jotka kuvaavat ihmisen suhtautumista syömiseen. (Tilles-Tirkkonen, 2016, ss. 41–43) Alun perin ravitsemusterapeutti Satterin

(2007a) kehittämä Syömisen taito -malli (*eating competence model*) ei korosta ruokavalion laatua tai ravitsemusta, vaikkakin näyttäisi ohjaavan aikuisväestöä tasapainoisiin ruokailutottumuksiin. (Lohse, Bailey, Krall, Wall & Mitchell, 2012, s. 645; Tilles-Tirkkonen, 2016, s. 6). Ruokakasvatuksen näkökulmasta kiinnostavaa on, että syömisen taito -mallissa ei mitata painoindeksejä tai aterian ravintoarvoja, vaan vahvistetaan ja arvioidaan syöjän taitoja. Sen mukaan taitava syöjä suhtautuu syömiseen joustavasti ja myönteisesti, tunnistaa ja kunnioittaa nälän ja kylläisyyden tuntemukset, nauttii syömisestä ja pitää säännöllisen ateriarytmin. Malli koostuu neljästä osatekijästä: syömiseen ja ruokaan liittyvistä asenteista, ruoan hyväksymiseen liittyvistä taidoista, kyvystä säädellä syömistä ja syömistilanteiden hallintaan liittyvistä taidoista ja voimavaroista. Kaikki osat on määritetty ja niille on rakennettu mittarit (Lohse, Satter, Horacek, Gebreselassie & Oakland., 2007, ss. 163–166; Lohse, 2015, ss. 223–224; Satter, 2007a; 2007b).

Kun ruokakasvatus liitetään terveyteen ja terveellisiin valintoihin, on lyhyesti syytä tarkastella terveyden lukutaidon (*health literacy*) käsitettä, joka on myös nähty terveystkasvatuksen tavoitteena. Terveyden lukutaito rakentuu kyvyistä ja motivaatiosta, joita tarvitaan tiedon hankkimiseen, ymmärtämiseen ja käyttämiseen sekä terveyttä edistävien ja ylläpitävien päätösten tekemiseen (Health Promotion Glossary, 1998, s. 10; Nutbeam, 1998, s. 357; Nutbeam, 2008, ss. 2073–2076). Tätä on täydennetty tai tarkennettu korostamalla ihmisen valmiuksia käyttää tietoja itsensä, muiden ja maailman ymmärtämiseksi niin, että pystyy tekemään kestäviä terveyspäätöksiä ja edistämään oman ja muiden terveyden kannalta tarvittavia muutoksia (Paakkari & Paakkari, 2012, s. 136). Nutbeamin (2008) mukaan terveyden lukutaito kehittyy formaalissa koulutuksessa ja informaaliin kokemusten kautta. Niitä voidaan arvioida käyttäen kolmea tasoa: arjessa pärjäämisen toiminnalliset taidot, aktiivista osallistumista ja muuttuvissa tilanteissa uuden tiedon hankkimista edistävät vuorovaikutteiset taidot ja tiedon kriittisen analysoinnin ja tiedon hyödyntämisen mahdollistavat kriittiset taidot. (Nutbeam, 2008, s. 2075.) Kasvatuksen näkökulmasta on hyödyllistä, että lukutaidolle on määriteltä eri tasot, jotka sisältävät monimutkaisuudeltaan erilaisia osatekijöitä. Tosin täyttä yhteisymmärrystä ei näytä olevan siitä, mitä nämä osatekijät ovat. Terveyden lukutaidon voidaan kouluopetuksessa nähdä koostuvan viidestä, laajempia taitokokonaisuuksia sisältävästä osatekijästä: teoreettinen tieto, käytännön tieto, kriittinen ajattelu, itsetuntemus ja kansalaisuus. (Paakkari & Paakkari, 2012, s. 134, 136.)

Toinen terveyteen liittyvä käsite on suomalaisten nuorisotutkijoiden (Hoikkala ym., 2005; Puuronen, 2006) kehittämä terveystaju, joka pohjautuu kulttuurin ja yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Terveyden lukutaito -käsitteen rinnalla terveystaju pyrkii ottamaan huomioon terveyden kulttuuriset ja sosiaaliset ulottuvuudet sekä terveydelle elämässä annetun merkityksen (Hoikkala ym., 2005, ss. 130–131). Se ei määrittele terveyttä tai perustu tämän hetkiseen, rationaaliseen terveyden määritelmään, vaan siinä huomioidaan yksilön ja ympäristön mahdollisuudet

tunnistaa terveyttä, tai olla sitä tunnistamatta (Puuronen, 2006, s. 16). Terveystajun käsitteen kautta pohditaan yksilöllisen osaamisen ja valintojen lisäksi yhteisiä valintoja, jaettua ymmärrystä ja terveyden monitulkintaisuutta (Hoikkala ym., 2009, s. 46). Se laajentaa terveyden lukutaidon näkökulmaa. Terveyskäyttäytymistä ei tarkastella vain rationaalisena toimintana, vaan siinä huomioidaan yksilölliset prosessit ja sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö (Jallinoja, Sahi & Uutela, 2008, s. 38). Nuoren terveystaju muodostuu omista terveystiedoista ja terveyden lukutaidoista ja sen muodostumiseen vaikuttavista eri yhteisöjen, kulttuurien ja alakulttuurien tavoista, tottumuksista ja arvostuksista sekä myös arjen kulttuurisista käytännöistä. Terveystaju korostaa sosiaalisia ja tilannesidonnaisia tekijöitä. (Ojajärvi, 2015, s. 27–29.)

Ruokakasvatus linkittyy myös ympäristö- ja kestävyyskasvatukseen. Swan ja Flowers (2015) ehdottavat, että ruoan tulisi olla kestävyyskasvatuksen keskiössä (Swan & Flowers, 2015, s. 160) ja ruokaan liittyvä kasvatus erityisesti kouluissa onkin tunnistettu keskeiseksi kestävää kehitystä edistäväksi toimintatavaksi (Gisslevik, Wernersson & Larsson, 2018, s. 2). Kestävään kehitykseen liittyvässä tutkimuksessa ruokakasvatuksen tavoitteet ja teoreettiset lähtökohdat on määriteltä ennen kaikkea kestävyystutkimuksen käsitteiden kautta. Yhteistä kestävä ruoankulutuksen (*sustainable food consumption*) määritelmää ei kuitenkaan vielä ole (Reisch, Eberle & Lorek, 2013, s. 8). Gisslevikin, Wernessonin ja Larssonin (2018) mukaan melko yleisesti hyväksytyssä määritelmässä ruoan tulisi olla turvallista ja terveellistä niin määrällisesti kuin laadullisesti ja se tulisi tuottaa taloudellisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja ympäristön kannalta vastuullisesti huomioiden ruokahävikki, saastuminen ja muiden ihmisten tarpeet (Gisslevik ym., 2018, s. 1; ks. myös Reish, 2010).

Suomessa lasten ja nuorten kestävää kehitystä edistävän ruokakasvatuksen tavoitteena pidetään muun muassa sitä, että ihmiset toimisivat kestävämmän ruokakulttuurin mukaisesti (Risku-Norja & Mikkola, 2010, ss. 46–47; ks. myös Ehrenfeld, 2008). Suomessa toteutetun tutkimuksen mukaan ruoka ja syöminen ovat hyviä välineitä lisätä kestävä kehityksen kysymyksiin liittyvää tietoisuutta, mutta hyvät tulokset edellyttävät kestävyys kysymysten tuomista enemmän esille kouluissa ja päiväkodeissa, kouluruokailun kasvatuksellisen roolin vahvistamista ja opettajien ja kouluruokailuhenkilökunnan yhteistyötä (Risku-Norja & Mikkola, 2014, s. 240–241). Myös maatiloille viety kouluopetus näyttäisi olevan hyvä tapa toteuttaa ympäristö- ja ruokakasvatusta. Väitöstutkimuksessaan Smeds (2017) toteaa, että autenttisessa ympäristössä oppimista vahvistavat omakohtainen kokemus, kokemusten kautta hankitut tiedot ja oppiminen todellisissa tilanteissa ja ympäristöissä. (Smeds, 2017, ss. 50–52; Smeds, Jeronen & Kurppa, 2015, s. 398.)

Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen yhteydessä Flowers ja Swan (2012a) puhuvat ruokakasvatuksen sijaan ruokapedagogiikasta (*food pedagogy*). Leahy ja Pike (2016) tarkastelevat samaa käsitettä liittyen koulujen terveyskasvatukseen ja

Sumner (2016) liittyen aikuiskasvatuksen ja yhdyskuntakehityksen Ruoan pedagogiikka -yliopistokurssiin (*Pedagogy of Food*). Oppimisen näkökulmasta ruokapedagogiikoilla tarkoitetaan monia erilaisia informaalin ja formaalin kasvatuksen ja oppimisen tapoja, paikkoja ja prosesseja niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolella, esim. museoissa, kotona, ruokakaupoissa ja järjestöissä (Swan & Flowers, 2015, s. 147). Pedagogiikalla voidaan yhtäältä viitata siihen, että ruokaan liittyvillä sosiaalisilla ja kulttuurisilla käytännöillä on yhteys oppimiseen, ja toisaalta tutkitaan ruokaan liittyvän opetuksen ja oppimisen prosesseja (Flowers & Swan, 2016, s. 7). Sumner (2016) puhuu kriittisestä ruokapedagogiikasta, jolla hän viittaa kasvatukseen poliittisena prosessina. Freireen (1996), Butterwickiin (2005) ja Fingeriin (2005) pohjautuen kriittisen pedagogiikan kautta tavoitellaan ruokajärjestelmän valtaan ja epäoikeudenmukaisuuteen liittyviä muutoksia. (Sumner, 2016, ss. 203–204.) Ruokapedagogiikka voi perustua joko rajoittamiseen (esim. erilaiset suositusten ja poliittiset linjausten noudattaminen) tai mahdollistamiseen (esim. muutosta edistävien kansalaisjärjestöjen toiminta ja ruokajärjestelmään liittyvä aito toimijuus). Oleellista on, että ruokapedagogiikkaa voidaan toteuttaa monissa erilaisissa ruokaympäristöissä. (Goodman, 2016, ss. 234–235.) Sumner (2013) puhuu myös ruoka-andragogiikasta (*food andragogy*) yhdistäen siihen aikuisten oppimisen erityisesti ruokaliikkeissä (*food movements*) (Sumner, 2013, s. 87). Andragogiikka tarkastelee aikuisten oppimista ja korostaa oppimisen itseohjautuvuutta (Knowles, 1980, ss. 40–41). Lasten ja nuorten oppimiseen liitetään usein pedagogiikan käsite. Oppimisen itseohjautuvuudesta puhutaan kuitenkin nykyään myös esimerkiksi peruskouluissa (POPS 2014).

Flowers ja Swan (2012a) perustelevat ruokapedagogiikka-käsitteen käyttöä kasvatuksen tai opetuksen (*education*) sijaan, koska heidän näkökulmastaan käsitteellä *education* yleisesti viitataan formaaliin kasvatukseen kouluissa ja oppilaitoksissa (Flowers & Swan, 2012a, s. 424). Ruokapedagogiikka-käsitteen avulla pyritään ymmärtämään ruokaan liittyvän opetuksen ja oppimisen lisääntymistä, ruokaan liittyvien opetussuunnitelmien ja opetustahojen monipuolistumista ja ruokaan liittyvän asiantuntijuuden ja tiedon muutoksia. Ruokapedagogiikka pyrkii myös tutkimaan edellä kuvatun kaltaisen kehityksen yhteyttä sukupuoleen ja yhteiskunnalliseen taustaan liittyviin tekijöihin. (Swan & Flowers, 2015, s. 147.) Ruokaan liittyvää oppimista voitaisiin tarkastella tässäkin tutkimuksessa ruokapedagogiikan näkökulmasta, mutta tutkimuksessa keskitytään nimenomaan ruokakasvatukseen, jonka voidaan nähdä kattavan sekä terveyden että kestävästi kehityksen näkökulmat. Se myös ulottuu formaalien oppimisympäristöjen lisäksi informaaleihin oppimisympäristöihin.

Ruokaan ja syömiseen liittyvät ilmiöt ovat hyvin moniulotteisia ja onkin perusteltua, että ruokaan liittyvää oppimista ja kasvatusta tarkastellaan eri tieteenalojen näkökulmista. Tässä tutkimuksessa terveyden lukutaito tai terveystaju -käsitteiden käyttö voisi olla perusteltua, koska tutkimuksen alkuvaiheessa ruokatotumusten terveellisyys oli tutkimuksen keskiössä. Nuorisotaloilla Nutakeittöön

yhdistettään myös ympäristönäkökulmat (ks. Luku 4.3.1) ja näin ollen ruokakasvatusta on syytä tarkastella terveellisyyttä laajemmasta näkökulmasta. Eri tieteenaloilla käytetään ruoka-alkuisia käsitteitä. Yksittäisissä tutkimuksissa on tärkeää määrittää selkeästi käytetyt käsitteet sekä tarkastella niiden eroja ja yhteneväisyyksiä.

2.2.3 Ruokakasvatukseen liittyviä käsitteitä

Ruokakasvatuksen tutkimuksen kentällä on useita, eri yhteyksissä käytettyjä käsitteitä, kuten ruokakansalaisuus (esim. Gómez-Benito & Lozano, 2014), ruokataidot (esim. Fordyce-Voorham, 2011; 2016), ruokalukutaito (esim. Truman, Lane & Elliot, 2017), ruokatoimijuus (esim. Trubek, Carabello, Morgan & Lahne, 2017) ja ruokataju (Janhonen ym., 2015; Janhonen, Mäkelä & Palojoiki, 2016a). Käsitteiden avulla pyritään kuvaamaan ilmiöitä ja tarkastelemaan lähemmin ruokakasvatukselle annettuja merkityksiä ja kontekstia sekä tieteenalaa, jonka näkökulmasta käsite määritetään. Tässä luvussa tarkastelen ruoka-alkuisia käsitteitä, jotka toimivat yhtäältä käytännön ruokakasvatuksen tavoitteina ja toisaalta eri ruokakasvatukseen liittyvien tutkimusten lähtökohtina. Rakennan samalla kuvaa ruokakasvatuksen tutkimuksen erilaisista taustoista ja käsitteistä sekä niiden yhteyksistä toisiinsa.

Ruokakansalaisuus

Ruokaan liittyvä kansalaisuus (*food-related citizenship, food citizen*) nousi keskusteluun 1990-luvulla, kun heräsi tarve löytää kuluttajuutta laajempi näkökulma ihmisten vaikuttamismahdollisuuksiin. Kansalaisuuden määritelmästä on käyty keskustelua eri yhteyksissä. Ruokakansalaisuus näyttäisi viittaavan jäsenyyteen: kuulumiseen ja osallistumiseen, ruokaan liittyviin oikeuksiin ja vastuisiin yhteiskunnassa eri tasoilla, ja se liitetään usein myös ruokaturvaan (Welsh & MacRae, 1998, ss. 238, 240–241.) Yhtäältä lihavuushaasteen ja ilmastonmuutoksen myötä kansalaisuuden vastuunäkökulma on poliittisessa keskustelussa vahvistunut niin yksilöiden kuin ruokatuotannon ja -myynnin näkökulmasta. Toisaalta ihmiset ovat alkaneet yhä enemmän ymmärtämään, että kuluttaminen on myös sosiaalista toimijuutta ja yhteiskunnallista vaikuttamista. (De Tavernier, 2012, ss. 895–896.)

Tässä katsauksessa ruokakansalaisuus on mukana, koska ruokakansalaisuus edellyttää oppimista, tietoja ja taitoja. Perusedellytyksenä on, että ihmisellä on muun muassa valmiudet toteuttaa omia ruokamieltymyksiään (Gómez-Benito & Lozano, 2014, s. 150). Ruokakansalaisuus edellyttää ruokajärjestelmän ymmärtämistä sekä toimintaa kestävästä ruokajärjestelmästä edistämiseksi. Se muodostuu arkisista teoista ja nostaa esiin ihmisten oman aktiivisuuden ja mahdollisuuden vaikuttaa omien valintojensa kautta. Siinä yhdistyvät aktiivinen, ruokaan liittyvä käyttäytyminen ja kestävien ruokajärjestelmien muodostuminen ja ylläpitäminen.

(Wilkins, 2005, ss. 269–271.) Sosiologisessa tutkimuksessa Gómez-Benito ja Lozano (2014) ovat määrittäneet ruokakansalaisen seuraavasti: ”*yksilö, jonka saatavissa on terveellistä ja laadukasta ruokaa tai joka on aktiivinen sen saamiseksi*” (Gómez-Benito & Lozano, 2014, s. 152, kääntänyt E.K.). Se pohjautuu ajatukseen, että ruokakansalaisuus toteutuu niin julkisissa kuin yksityisissä tilanteissa yksilön ja yhteisön toimintana. Sen toteutumisen ehtona on kansalaisten motivatio ja osallistuminen, itsemääräämisoikeus sekä ymmärrys siitä, millaisia ovat omien valintojen vaikutukset myös muiden ihmisten, luonnon, eläinten ja yhteiskunnan kannalta. Tämän ehdon toteutumiselle voidaan nähdä monia niin teollisuuden läpinäkyvyyden kuin kuluttajan ja tuottajan välisen fyysisen, tiedollisen ja henkisen välimatkan ja tiedonhankinnan haasteiden tuomia esteitä. (Gómez-Benito & Lozano, 2014, s. 150–152.) Ruokakansalaisuus linkittyikin melko kiinteästi kestävä kehityksen tutkimuksen teemoihin.

Ruoanvalmistustaidot

Kotona tapahtuvaan, arjen ruoanvalmistukseen liittyviä taitoja tutkittaessa käsitettä ruoanvalmistustaidot (*cooking skills*) ei useinkaan määritellä selkeästi (Engler-Stringer, 2010, s. 149). Hartmannin, Dohlen ja Siegristin (2013) määrittävät tutkimuksessaan ruoanvalmistustaidot kyvyksi valmistaa erilaisia ruokia (Hartmann ym., 2013, s. 129), kun taas Stead tutkijakollegoineen (2004) näkevät, että ruoanvalmistustaidot liittyvät muuhunkin kuin itse ruoan valmistamiseen (Stead ym., 2004, ss. 283–284). Short (2003; 2006) yhdistää ruoanvalmistustaitoihin ruoanvalmistuksen monimuotoisuuden ja henkilökeskeisyyden ja toteaa ruoanvalmistustaitojen koostuvan mekaanisista ja teknisistä, käsitteellisistä, aisteihin ja organisointiin liittyvistä sekä akateemisista taidoista. (Short, 2003, s. 113; Short, 2006, s. 117.) Nämä taidot ovat vaikeasti eriteltävissä ja usein myös liiaksi yksinkertaistettuja (Short, 2006, s. 62.) Ruokaohjeen käyttämiseen liittyvät taidot ja ruokaohjeen lukutaito (*recipe literacy*) liitetään usein tutkimuksissa ruoanvalmistustaitoihin tai muihinkin ruoanvalmistukseen liittyviin taitoihin, kuten ruokakutaitoon (Granberg, Brante, Olsson & Mattsson Sydner, 2017, s. 498).

Ruokataidot

Arjen ruoanvalmistukseen liittyviä taitoja ja niiden oppimista tarkastellaan myös ruokataidot-käsitteen (*food skills*) avulla. Ruokataidoista on puhuttu esimerkiksi yläkouluissa toteutetun, taitoihin perustuvan terveellisen syömisen ohjelman tutkimuksen yhteydessä (Fordyce-Voorham, 2011; 2016) ja tutkittaessa ruoanvalmistustaitojen ja terveellisten ruokatottumusten yhteyttä (esim. Wrieden ym., 2007). Ruokataidot ovat ruoan valintaan, hankintaan, valmistamiseen ja syömiseen liittyviä taitoja (Porter, Capra & Watson, 2000, s. 51), jotka muodostuvat Fordyce-Voorhamin (2011; 2016) mukaan neljästä, yksilön ruoanvalmistusmahdollisuuksiin liittyvästä osatekijästä. Näistä ensimmäinen, informaatio koostuu kirjallisista tai sähköisistä aineistoista, kuten ruokaohjeet ja ravitsemusoppaat.

Toisella, tietämyksellä tarkoitetaan ravitsemuksellista tietoisuutta ja ymmärrystä siten, että henkilö osaa rakentaa terveellisen perheaterian. Taidot edellyttävät tietämystä ja muodostuvat käytännön valmiuksista suunnitella aterioita, hankkia raaka-aineita, valmistella ja valmistaa aterioita. Neljännellä osatekijällä, voimavaroilla tarkoitetaan sekä inhimillisiä voimavaroja (esim. motivaatiota ja muita ihmisiä, kuten vertaisia ja vanhempia) että muita voimavaroja (kuten aika, kuljetukset ja laitteet). (Fordyce-Voorham, 2011, ss. 118–120, Fordyce-Voorham, 2016, ss. 259, 267.) Ruokataitoja voidaan tarkastella eri ulottuvuuksista, kuten ruoan valmistaminen kotiympäristössä ja ammatillisessa ympäristössä, ruoanvalmistusmenetelmät ja ruokatalous (Fordyce-Voorham, 2016, s. 266) ja näistä kotiympäristössä tarvittavat taidot ovat myös osa ruokalakutaidon määritelmää (Vidgen & Gallegos, 2014).

Ruokalakutaito

Ruokalakutaito (*food literacy*) syntyi terveyden lukutaidon rinnalle ja pohjautui alun perin UNESCO:n (UNESCO Education Sector Position Paper, 2003) määritelmään lukutaidosta: kyky ymmärtää, tulkita, luoda sekä käyttää painettuja ja kirjoitettuja materiaaleja tavoitteiden saavuttamiseen, tiedon ja potentiaalin kasvataminen sekä mahdollisuus osallistua täysivaltaisesti yhteisön ja yhteiskunnan toimintaan. Käsitteen kehityksen varhaisessa vaiheessa se nähtiin pääasiassa käytännön taitojen näkökulmasta, mutta sittemmin on todettu, että ruokaan liittyvä osaaminen muodostaa laajemman ja monimuotoisemman kokonaisuuden (Palumbo ym., 2017, s. 174). Kimura (2011) totesi, että ruokakasvatuksen tavoite tulisi olla silloista ruokalakutaidon määritelmää laajempi ja huomioida myös sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset ja ympäristöön liittyvät näkökulmat (Kimura, 2011, ss. 479–480). Laajemmassa merkityksessään ruokalakutaidon voidaan nähdä tuovan yhteen ruokataidot, ruokakulttuurin, maailmanlaajuisen ruokajärjestelmän, terveyteen liittyvän toiminnan ja ympäristön kestävä kehityksen (Pendergast & Dewhurst, 2012, ss. 249–251), siinä yhdistyvät ruokaan ja ravitsemukseen liittyvät tiedot, ruokaan liittyvät taidot sekä mahdollisuudet ja käyttäytyminen (Ronto, Ball, Pendergast & Harris, 2016, s. 550; Vidgen & Gallegos, 2014, s. 54).

Ruokalakutaitoa on tutkittu erityisesti terveyden, terveyden huollon ja ravitsemuksen näkökulmista ja joissain ravitsemustieteen tutkimuksissa on käytetty myös ravitsemuslukutaidon (*nutrition literacy*) käsitettä (esim. Guttersrud, Dalane & Pettersen, 2014, s. 1–2), joka useimmiten on johdettu suoraan terveyden lukutaito-käsitteestä (Krause, Sommerhalder, Beer-Borst & Abel, 2016, s. 4). Ruokalakutaidossa, ravitsemuslukutaidossa ja terveyden lukutaidossa on samoja elementtejä, kun puhutaan terveellisestä syömisestä, mutta tarkkaa, yleisesti hyväksyttyä määritelmää niiden suhteesta toisiinsa ei ole ollut käytettävissä (Velardo, 2015, s. 385). Krause kollegoineen (2016) määritti suhteen siten, että ravitsemuslukutaito on osa ruokalakutaitoa ja nämä yhdessä kuuluvat terveyden lukutaidon laajemman määritelmän viitekehykseen (Krause ym., 2016, s. 8).

Ruokalukutaidon käyttöä motivoi erityisesti halu ymmärtää ruokaan liittyvien tietojen ja taitojen ja ruokaan liittyvien valintojen ja muun käyttäytymisen yhteyksiä (Janhonen ym., 2016a, s. 98; Vaitkeviciute, Ball & Harris, 2015, s. 650). Ruokalukutaidon määritelmä vaihtelee eri tutkimuksissa, mutta yleisesti siinä on sovellettu terveyden lukutaidosta tuttua kolmea osa-aluetta: käytännön osaaminen, vuorovaikutustaidot ja kriittisyys (Murimi, 2013, s. 195; Palumbo ym., 2017, s. 174; Slater, 2013, s. 622–623). Näiden kolmen osa-alueen hallinta edellyttää taitojen ja kyvykkyyden kehittämistä, tarvitaan minäpystyvyyttä (*self-efficacy*) eli uskoa siihen, että pystyy suoriutumaan annetuista tehtävistä, selviytymään vaikeuksista ja saavuttamaan asetetut tavoitteet (Pendergast, Garvis & Kanasa, 2011, s. 421; ks. myös Bandura, 1997).

Vidgenin ja Gallegosin (2014) Australiassa nuorten ja ruoka-asiantuntijoiden parissa toteuttamassa ruokalukutaidon määritelmä rakentui neljästä osatekijästä. Ensimmäinen on ruoanvalmistuksen ja syömisen suunnittelu ja hallinnointi: tasapainoiseen ruokavalioon tähtäävät päätökset, aikaa ja rahaa ruoanvalmistukseen ja syömiseen, suunnitelma ja osaaminen sen toteuttamiseksi sekä ruoan saatavuus. Toinen koostuu ruoan ja ruokapalveluiden valitsemisesta: ruokajärjestelmä, eri hankintakanavien edut ja haitat, ruoan laatu ja ymmärrys siitä, mistä ruoka tulee, miten sitä säilytetään ja käytetään, ja kolmas ruoan valmistamiseen liittyvistä taidoista: terveellisen, hyvän makuisen ruoan valmistaminen, mukaan lukien taidot valmistaa ruokaa, soveltaa ohjeita ja käyttää laitteita sekä huomioida elintarvikehygieniä. Neljäntenä osatekijänä on syöminen: ymmärtää ruoan vaikutukset ja tasapainoisen syömisen merkityksen sekä syödä yhdessä muiden kanssa. Tutkimuksessa todettiin, että edellä kuvatut osatekijät ovat tilannesidonnaisia eivätkä välttämättä ole yhtä aikaa käytössä, mikä haastaa myös ruokalukutaidon mittaamista. (Vidgen & Gallegos, 2014, ss. 54–58.)

Cullenin tutkimusryhmä (2015) kuvaa ruokalukutaitoa ruokajärjestelmän ja yksilön ruokataitojen risteyskohtana. Se koostuu kyvyistä ymmärtää ruokaa siten, että siihen muodostuu positiivinen suhde, tarvittavista ruokataidoista ja -käytännöistä, jotta pystyy eri elämänvaiheissa toimimaan ja vaikuttamaan monimutkaisessa ruokajärjestelmässä, sekä taidoista tehdä omaa terveyttä ja kestäväää ruokajärjestelmää edistäviä ja ylläpitäviä päätöksiä, mukaan lukien sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset sekä ympäristöön liittyvät näkökulmat. (Cullen, Hatch, Martin, Higgins & Sheppard, 2015, ss. 143–144.) Myös Krause, Sommerhalder, Beer-Borst ja Abel (2016) päätyivät samansuuntaiseen määritelmään tutkiessaan ruokalukutaitoon ja ravitsemuslukutaitoon kuuluvia taitoja. He myös totesivat, että vain muutamissa ruokalukutaidon määritelmässä puhutaan taidoista jakaa ruokaan liittyviä tietoja, vaikka tiedon lisääntyessä tarvittaisiin yhä enemmän ruokaan ja ravitsemukseen liittyvää vuorovaikutusta vanhempien, vertaisten ja asiantuntijoiden kanssa. (Krause ym., 2016, ss. 8–9.)

Trumanin, Lanen ja Elliotin (2017) mukaan ruokalukutaidon määritelmä on eri tutkimuksissa ollut laajempi tai suppeampi, mutta yleisesti ruokalukutaitoon sisältyvät kuitenkin kognitiiviset ja käytännölliset taidot sekä yksilölliset että sosiaaliset näkökulmat. He ovat tunnistaneet kuusi eri tutkimuksille ainakin osin yhteistä ruokalukutaidon osatekijää:

- 1) Taidot ja käyttäytyminen: ruokaan liittyvät valmiudet ja toiminta
- 2) Ruokavalinnat: tietoon perustuvat valinnat
- 3) Kulttuuri: ruoan sosiaalinen näkökulma
- 4) Tieto: kyky ymmärtää, käyttää ja etsiä tietoa
- 5) Tunteet: asenteet ja motivaatio
- 6) Ruokajärjestelmä: ruokajärjestelmän monimutkaisuuden ymmärtäminen.

Pääasiassa tutkimuksissa on keskitytty tietoon liittyviin tuloksiin ja joissain tapauksissa tuloksiin terveyden kannalta. Käytännön taidot ja tietämys ovat jääneet vähemmälle huomiolle. (Truman ym., 2017, ss. 369–370.)

Ruokalukutaitoon tai sitä tukeviin menetelmiin liittyvää, vertailtavaa tutkimusta haastaa se, ettei Vidgenin ja Gallegosin (2014) mukaan ruokalukutaidolla ole yhteisesti hyväksyttyä määritelmää. Vaitkeviciuten, Ballin ja Harrisin (2015) toteavat, että ruokaan liittyvät tiedot ja taidot nähdään usein kovin kapeasti. Ruokalukutaitojen laajempaan määritelmään perustuvia, yhteisesti hyväksyttyjä tutkimusmenetelmiä ei juuri ole ollut (Palumbo ym., 2017, s. 173), mutta Perry tutkijakollegoineen (2017) pyrki aiempien tutkimuksien katselmukseen pohjautuen rakentamaan ruokalukutaidon määritelmiin perustuvan mallin menetelmien perustaksi (Perry ym., 2017, ss. 2412–2413). Menetelmiä on myös pyritty kehittämään niin aikuisille (esim. Krause, Beer-Borst, Sommerhalder, Hayoz & Abel, 2018; Palumbo ym., 2017) kuin koululaisille (esim. Skeaff & O'Sullivan, 2015).

Ruokalukutaito-käsitettä voidaan pitää ruokakasvatuksen tavoitteena (Slater, 2017, ss. 17–18) varsinkin sen laajemmassa määritelmässä, jossa mukana ovat ruokajärjestelmään liittyvät poliittiset, kulttuuriset ja ympäristöön liittyvät näkökulmat. Edellä mainituissa tutkimuksissa puhutaan ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa usein rinnakkain. Ruokakasvatuksen näkökulmasta ruokalukutaito perustuu pitkälti yksilön tietoihin ja taitoihin eikä tunnu riittävästi huomioivan nuorten omaa toimijuutta ja oppimisen omakohtaisuutta.

Ruokatoimijuus

Ravitsemus- ja ruokatutkimuksen alalla onkin herännyt kiinnostus toimijuuden käsitettä kohtaan. Ruoanvalmistus voidaan nähdä taitoihin liittyvinä käytäntöinä, jotka yhdistyvät vuorovaikutukseen ja sosiaaliin ja kulttuuriin yhteyksiin ja rajoitteisiin. Ruoanvalmistus on myös useimmiten oma valinta, sillä nyky-yhteiskunnassa ihminen voi syödä myös valmistamatta itse ruokaansa. (Trubek ym., 2017, s. 298.) Toimijuuden käsite pohjautuu antropologisiin, sosiologisiin ja psykologisiin teorioihin, joissa yksilö nähdään toimivan jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteisön ja ympäristön kanssa ja huomioivan toiminnassaan sosiaaliset ja

kulttuuriset rakenteet ja arvot (Wolfson, Bostic ym., 2017, s. 1151–1152). Antropologiassa Ahearn (2001) viittaa toimijuudella sosiokulttuurisesti välitettyyn kykyyn toimia. Tämä, kuten monet muutkin määritelmät vaativat tarkennuksia muun muassa siinä, onko kyse yksilön tai yhteisön toimijuudesta, onko toimijuus tarkoituksellista vai tiedostamatonta ja minne toimijuus sijoittuu. (Ahearn, 2001, s. 130.) Psykologinen toimijuuden määritelmä pohjautuu ajatukseen siitä, että ihmiset luovat sosiaalisia järjestelmiä, jotka puolestaan vaikuttavat ihmisten elämään. Toimijuus nähdään ihmisen kykynä vaikuttaa omaan ja yhteisön elämään, asettaa ja saavuttaa tavoitteita, jotka antavat elämälle tarkoituksen ja luovat merkityksiä. Siinä kuten ruokalakutaidossakin minäpystyvyys (*self-efficacy*) yhdistää ihmisen osaamisen toimintaan ja näin päästään toivottuun lopputulemaan. Terveystieteiden alalla toimijuus käsitettä käytetään muun muassa terveyden edistämisen ja terveellisten elämäntapojen yhteydessä. (Bandura, 2006, ss. 165–166, 176; ks. myös Bandura, 1997).

Ruokatoimijuuden (*food agency*) avulla pyritään ymmärtämään, miten yksilö asettaa ja saavuttaa ruokaan liittyviä tavoitteita (Wolfson, Bostic ym., 2017; Trubek ym., 2017) ja toimijuutena pidetään yksilön valintojen ja sosiaalisten rakenteiden vuorovaikutusta (Lahne, Wolfson & Trubek, 2017, s. 97; Trubek ym., 2017, ss. 298–299). Ruokatoimijuus yhdistää käytännön taitoihin kognitiiviset taidot ja yksilön toimijuutta muokkaavat sisäiset (esim. ikä, sukupuoli, kokemukset ja asenteet) ja vuorovaikutukseen ja yhteisöön liittyvät ulkoiset (esim. perhe ja ystävät sekä käytettävissä olevat voimavarat ja tila) tekijät (Wolfson, Bostic ym., 2017, s. 1152). Ruoanvalmistus kotona voidaankin nähdä omien halujen ja ulkoisten puitteiden neuvotteluna ja ruokatoimijuus yksilön kyvykkyytenä tarkoituksellisesti valmistaa suunnittelemansa ruoka. Ruoanvalmistusta varten hän tarvitsee monimutkaisen kokonaisuuden kognitiivisia, teknisiä ja käytännöllisiä taitoja, sekä johon vaikuttavat yhteisö ja ympäristö, joissa ruokaa valmistetaan. (Trubek ym., 2017, ss. 301, 303–304.)

Lahne (2017) tutkimusryhmänsä kanssa tarkastelee Trubekia tutkijakollegoineen (2017) ja Banduraa (2006) mukaillen ruokatoimijuutta neljästä näkökulmasta, joita on käytetty ruoanvalmistustaitojen mittarien kehittämisessä. Nämä neljä osatekijää ovat käsitykset omista ruoanvalmistustaidoista, asenteet ruoanvalmistusta ja ruokaa kohtaan, usko omiin kykyihin ja ruokaan liittyvien tavoitteiden saavuttamiseen sekä omat kokemukset sosiaalisiin rakenteisiin liittyvistä esteistä ja tuesta (Lahne ym., 2017, s. 97). Vaikka toimijuus-käsite on ollut käytössä jo pitkään, ruokaan yhdistettynä se on varsin uusi ja ruokatoimijuuteen liittyvää tutkimusta on vain vähän. Joiltain osin ruokatoimijuudessa on samoja piirteitä ruokakansalaisuuden kanssa, joka tosin vahvemmin korostaa kansalaisen velvollisuuksia suhteessa yhteiskuntaan. Toimijuuden käsite tuntuu sinällään sopivan ruokakasvatuksenkin tutkimuskenttään, koska ruoan valmistaminen ja yhdessä syöminen voidaan nähdä toimijuutta: osallistumista ja vaikuttamista vahvistavana ja sitä edellyttävänä toimintana.

Ruokataju

Ruokakasvatuksen tutkimusta on vain vähän kasvatustieteellisestä näkökulmasta, jossa tutkitaan sitä, miten ruokaan liittyviä tietoja ja taitoja opitaan (Janhonen, Torkkeli & Mäkelä, 2018, s. 190). Yksi esimerkki on Pystyvyyden kehittäminen ruokakasvatuksen avulla - eli SEED-hanke, jossa tutkittiin kestävyyskasvatusta suomalaisessa peruskoulussa (Risku-Norja, Jeronen, Kurppa, Mikkola & Uitto, 2012). Hankkeen jälkeen siihen liittyvä tutkimustyö on jatkunut (esim. Smeds, 2017; Smeds ym., 2015). Seija Lintukankaan (2009) kouluruokahenkilöstöön liittyvässä tutkimuksessa on puolestaan kehitetty malli, jossa ruokakasvatuksen tavoitteena on ruokasivistys. Ruokasivistyksessä painottuvat hyvät tavat, sosiaaliset taidot, ruoan kunnioittaminen ja vastuulliset valinnat. Se koostuu opituista tiedoista, taidoista ja osaamisesta, joiden avulla ymmärretään ruoan merkitys elämässä. Ruokasivistys näkyy ruoan järkevänä käyttönä ja taloudellisuutena, hävikin minimoimisena sekä vastuullisena ja välittävänä toimintana suhteessa itseensä, toisiin ja koko elinympäristöön. (Lintukangas, 2014, ss. 10–11.) Ruokakasvatusta ja siihen liittyvää nuorten osallisuutta ja toimijuutta on koulukontekstissa tutkinut Janhonen (2016). Nuorten toimijuuden ja ruoan sosiaalisten merkitysten korostuminen herättivät tarpeen tarkastella ruokakasvatusta ja sen tavoitteita monipuolisemmin. Tähän vastauksena Kristiina Janhonen, Johanna Mäkelä ja Päivi Palojoki (2015; 2016a) ovat kehittäneet ruokakasvatuksen tavoitteeksi mahdollisesti sopivaa ruokataju-käsitettä (*food sense*). Ruokakasvatuksen kokonaisvaltaisen pedagogisen tavoitteen tulisi heidän näkökulmastaan tukea yksilöiden rohkeutta ja halua hyödyntää ruokaan liittyvää osaamista osana arjen valintojaan ja käytäntöjä (Janhonen ym., 2016a, s. 99). Ruokatajua on sittemmin tutkittu koulukontekstin lisäksi informaalin oppimisen näkökulmasta valmistettaessa ruokaa kotona (Janhonen ym., 2018).

Aiemmin ruokatajun käsitettä on käyttänyt Kolodinsky (2012), joka tarkastelee ruokatajua systeemisen ajattelun kautta osana ruokajärjestelmää. Hän esittää, että ruokajärjestelmä muodostuu kolmesta, osittain päällekkäisestä osatekijästä: ruokatalous (*food 'cents'*), sosiaalinen tasa-arvo ja ihmisten terveys (*food 'scents'*) sekä ympäristön terveys (*food 'sense'*). Ruokataju keskittyy tässä yhteydessä siihen, miten ruoan tuotantoon, kuljetuksiin, markkinointiin, kuluttamiseen ja hävittämiseen liittyvät valinnat vaikuttavat ympäristöömme. (Kolodinsky, 2012, ss. 158–159, 164–165.) Janhosen, Mäkelän ja Palojoen (2015) käyttämä ruokatajun käsite puolestaan pohjautuu edellä kuvattuihin ruokakasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa käytettyihin käsitteisiin ja sen taustalla on vaikutteita erityisesti terveystajusta ja ruokalukutaidosta. Ruokataju noudattelee terveystaju-käsitteen logiikkaa (vrt. Hoikkala ym., 2005; Ojajarvi, 2015). Siinä on huomioitu ruokakasvatuksen moniulotteiset tarpeet: ruokaan liittyvät tiedot ja taidot ovat monitasoisia ja -ulotteisia ja toiminta usein yhtä aikaa yksilöllistä ja yhteisöllistä (Jan-

honen ym., 2015, s. 112). Ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen nähdään toiminnallisina prosesseina, joihin kuuluvat niin ruoan sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä kuin yhteiskunnallisia rakenteita (Janhonen & Kauppinen, 2017). Taustalla on ajatus siitä, että arjen ruoanvalmistukseen ja syömiseen liittyvillä valinnoilla ja toiminnalla on yhteys niin yksilöön, yhteisöön kuin koko yhteiskuntaan ja jokainen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, että tulevaisuus on ekologisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestävä.

Yksinkertaistettuna ruokataju merkitsee omakohtaista ymmärrystä ruokavalinnoista sekä kykyä hahmottaa syömisestä sosiaalisia, kulttuurisia ja arkisia merkityksiä (Janhonen ym., 2015, s. 112). Se sisältää myös mahdollisuuden yksilölle toimia toisin kuin omat tiedot ja taidot ohjaavat (Janhonen ym., 2016a, s. 99). Mitä sitten tarkoitetaan omakohtaisuudella? Deweyn (2007) mukaan omakohtaisuus tarkoittaa oppimisen kannalta sitä, että oppiminen tulisi perustua henkilökohtaiseen kokemukseen ja olla yhteydessä nuoren omaan elämään ja ympäröivään yhteisöön (Dewey, 2007, ss. 20–23; ks. myös Dewey, 1938/1997). Samansuuntaista ajattelua on myös nuorisotyössä, jossa toiminnan lähtökohtana ovat nuorten kiinnostuksen kohteet ja kokemukset (Batsleer, 2008).

Ruokataju koostuu viidestä osatekijästä (Janhonen ym., 2015, ss. 112–113; Janhonen, Kauppinen, Mäkelä & Palojoki, 2016), joiden avulla voidaan tukea ruokatajuna muodostumista ja ne voivat myös toimia ruokakasvatukseen liittyvää toimintaa ohjaavina kulmakivinä. Ruokatajuna tavoitteena on, että nuori

- 1) tiedostaa ruokatottumuksiinsa vaikuttavia tekijöitä
- 2) arvioi ruoanvalmistukseen ja ruokailuun liittyviä tietoja ja taitoja
- 3) ymmärtää ruoanvalmistuksen ja ruokailun sosiaalisia, kulttuurisia ja arkisia merkityksiä
- 4) hahmottaa ruokajärjestelmän kokonaisuuden
- 5) käyttää aktiivisesti opittua ruokaillessaan ja valmistautuessaan ruokaa.

Ruokataju-käsitteen avulla pyritään huomioimaan yksilön taidot, jotka yhdistävät arkiset ruokavalinnat ja ruokajärjestelmän kokonaisuuden tiedostamisen (Janhonen ym., 2015, ss. 112–113). Käsitteen avulla tavoitellaan kokonaisuuksien ja syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä ja sen lähtökohtana on ajatus siitä, että on erilaisia tapoja syödä terveellisesti ja kestävästi kehitystä edistäen (Janhonen ym., 2016a, s. 99–100). Ruokataju-käsite avaa ruoanvalmistuksen näkökulmasta kolme tasoa: jokapäiväisten ruokakäytäntöjen ja tottumusten sekä yllättävien tilanteiden ymmärtäminen, tämän ymmärryksen ja osaamisen hyödyntäminen sekä uusien toimintatapojen rakentuminen (Janhonen ym., 2018, ss. 196–197). Ruokatajuun liittyvää tutkimusta on kuitenkin vielä vähän. Koulumaailmassa on muistettava, että nuorille tulee antaa aito mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa siihen, miten ja missä he oppivat ja että opittavat asiat tulee linkittää nuorten omaan elämään ja kokemuksiin (Janhonen ym., 2016a, s. 100). Käsitettä on hyödynnetty vuonna

2017 julkaistuissa kouluruokailusuosituksissa (Syödään ja opitaan yhdessä – kouluruokailusuositukset, 2017). Sen laajempi käyttöönotto vaatisi kuitenkin lisää empiiristä tutkimusta ja käsitteen yksityiskohtaisempaa operationalisointia.

Taulukossa 1 vertailen ruokakasvatukseen liittyviä käsitteitä keskenään kuuden osa-alueen näkökulmasta (vrt. Janhonen ym., 2015, ss. 111–113). Vertailussa olen pyrkinyt huomioimaan terveellisuuden lisäksi ruokatuotantoon, ympäristöön ja kulttuuriin liittyviä tekijöitä. Vertailun perusteella ruokatajulla, ruokalukutaidolla laajemmassa merkityksessään ja ruokatoimijuudella on paljon yhtenevyyksiä, vaikka ne ovat rakentuneet eri tieteenalojen lähtökohdista.

Taulukko 1. Ruokakasvatukseen liittyvien käsitteiden vertailu.

	Ruokatottu- muksiin liittyvät tiedot	Ruoanvalmis- tukseen liittyvät tiedot ja taidot	Kognitiiviset taidot	Sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset	Ruokajärjes- telmä	Toimijuus
Ruokataidot esim. Fordyce- Voorham, 2011; 2016	x	x	x			
Ruokasivistys Lintukangas, 2009; 2014	x	x	x	x		
Ruokakansalaisuus esim. Gómez-Benito & Lozano, 2014	x				x	x
Ruokalukutaito esim. Truman, Lane & Elliot, 2017	x	x	x	x	x	(x)
Ruokatoimijuus esim. Lahne, Wolfson & Trubek, 2017	(x)	x	x	x	x	x
Ruokataju Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015; 2016	x	x	x	x	x	x

Ruokalukutaidon määritelmät kattavat ruokataitoja ja ruokakansalaisuutta laajemmin ruokaan ja syömiseen liittyviä näkökulmia. Ruokataju puolestaan laajentaa ruokalukutaidon näkökulmaa korostamalla aktiivista toimijuutta ja omakoh-taisuutta (Janhonen ym., 2015, s. 112). Ruokatoimijuuden kanssa yhteistä ruoka-tajulla näyttäisi olevan usko siihen, että ihmisen toimintaa motivoi mahdollisuus asettaa omia tavoitteita ja tehdä päätöksiä. Jotta siinä onnistutaan, on tunnistettava omat valmiudet, hyödynnettävä niitä sekä huomioitava ympäristön voimavarat ja reunaehdot. Ruokatoimijuudessa korostuvat yksilön taidot, yksilön toiminta sosi-aalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Wolfson, Bostic ym., 2017), mutta siinä ei kuitenkaan toistaiseksi huomioida sitä, että vaikka yksilö tietäisi, miten tutkimustiedon ja yhteiskunnan näkemysten mukaan pitäisi toimia, hän saattaa

toimia toisin. Käsitteen määritelmässä puhutaan ruoanvalmistamistaidoista (Trubek ym., 2017), mutta ruoan valintaan ja ruokatottumuksiin vaikuttavat tekijät ja valintojen seuraukset eivät suoranaisesti tule esiin. Toimijuuden näkökulmasta voi kuitenkin olettaa, että nämä tiedot nuorella tulisi olla.

Taulukko 1 havainnollistaa, miten eri käsitteet menevät osittain päällekkäin eikä niillä aina ole laajasti ja yhteisesti hyväksyttyjä määritelmiä. Voisin tutkimuksessani käyttää ruokakasvatuksen tavoitteena ruokalukutaitoa, mutta minua kiinnostaa erityisesti nuorisotaloilla keskiössä oleva nuorten toimijuus sekä oppimisen omakohtaisuus. Tästä näkökulmasta ruokatoimijuus-käsite voisi myös sopia tutkimukseeni. Se huomioi yksilön rinnalla yhteisön taidot ja toiminnan sekä sosiaaliset ja kulttuuriset mahdollisuudet ja rajoitteet (Trubek ym., 2017; Wolfson, Bostic ym., 2017) ja toimijuudella on tärkeä rooli vertaisoppimisen näkökulmasta (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Käytän kuitenkin ruokakasvatuksen tavoitteena ruokatajun käsitettä, koska yhtäältä haluan tutkia ruokakasvatusta oppimisen näkökulmasta ja terveellisyttä laajemmin. Päätöksen taustalla on myös se, että ruokatajussa näyttäisi korostuvan ruokatoimijuutta enemmän erilaiset valinnan mahdollisuudet ja nuorisotyössäkin tärkeä omakohtaisuus. Toisaalta Janhosen, Mäkelän ja Palojoen (2015; 2016a) mukaan ruokatajun käsite tarjoaa hyvän lähtökohdan ruokakasvatuksen kehittämiseksi kouluissa (Janhonen ym., 2016a, ss. 99–100), mutta siinä on toimijuutta sekä sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä korostavan luonteensa takia elementtejä, jotka sopivat myös vapaa-ajan ruokakasvatukseen. Palaan ruokataju-käsitteeseen viidennessä luvussa, jossa pohdin ruokaan ja syömiseen liittyvää oppimista ja ruokatajua tutkimusteni tulosten valossa.

2.2.4 Ruokakasvatus ja erilaiset oppimisympäristöt

Ruokakasvatus on pitkäjänteistä ja kohdistuu eri-ikäisiin ihmisiin. Lapsuudessa ja nuoruudessa ruokakasvatus näyttäytyy niin kotona, päiväkodissa ja koulussa kuin vapaa-ajalla. Ruokakasvatuksen tutkimuksessa yhdistyvät sekä halu ymmärtää ihmisten omia, ruokaan ja syömiseen liittyviä kokemuksia, että pyrkimys kehittää tapoja tukea hyvinvointia edistäviä ruokatottumuksia osana arkipäivää. Ruoan valintaa ja sen myötä ruokakasvatusta tulisikin tarkastella osana arjen erilaisia toimintaympäristöjä: kotona, koulussa, ystävien parissa ja yhteiskunnassa (Fjellström, 2009a, ss. 56–57; Lehto ym., 2016, ss. 172–173).

Kodilla ja perheen yhteisillä aterioilla on todettu olevan selkeä yhteys nuorten terveyteen ja ruokavalioon (Utter, Denny, Lucassen & Dyson, 2016, s. 35), tosin yhteisten aterioiden merkitys voi vaihdella eri perheissä (Quarmby & Dagkas, 2015, ss. 334–336). Vanhemmat vaikuttavat ruokatottumuksiin tarjoamansa ruoan, aikataulujen ja ruokailutilanteiden kautta, mutta myös tiedon jakamisella ja omalla esimerkillään. Usein ajatellaan lasten syövän sitä, mitä vanhemmat tarjoavat. Toinen näkökulma on, että vanhemmat tarjoavat sitä, mitä lapset suostuvat

syömään. Tämä saattaa kaventaa ruokavaliota. (Williams, 2011, ss. 135–137.) Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että korkeammin koulutettujen perheiden nuoret muita useammin osallistuvat sekä perhe- että kouluaterioihin ja syövät ravitsemussuositusten mukaisia ruokia (Lehto ym., 2015, ss. 97–98; Roos, Karvonen & Rahkonen, 2004, ss. 341–343).

Australialaisen, ruokalukutaitoon liittyvän tutkimuksen perusteella koululla (*high school*) voisi olla keskeinen rooli nuorten ruokakasvatuksessa. Kotitalousopettajilta kerätyn aineiston perusteella ruokakasvatuksen onnistumiseksi tulisi ruokalukutaidon asemaa ja arvostusta vahvistaa, laajentaa ruokalukutaidon näkökulmaa opetuksessa ja lisätä resursseja ruokalukutaitoon liittyviin toimintoihin. (Ronto, Ball, Pendergast & Harris, 2017a, s. 332.) Ympäristöön liittyvinä esteinä opettajat näkivät materiaalien ja henkilöstön vähäisyyden, huonosti ruokalukutaitoa tukevan kouluympäristön, opetussuunnitelman puutteellisuuden, koulun ruokalan toimintatavat ja huonot roolimallit (Ronto, Ball, Pendergast & Harris, 2017b, s. 26). Lee (2003) tutkijakollegoineen totesivat Hongkongissa toteutetussa, terveyden edistämiseen liittyvässä tutkimuksessaan, että koulun rajallisilla voimavaroilla toteutettu ja tiukkaan opetussuunnitelmaan pohjautuva toiminta ei kuitenkaan yksin pysty saavuttamaan terveellisen syömisen tavoitteita (Lee, Tsang, Lee & To, 2003, s. 177).

Suomessa ruokakasvatus käynnistyy formaalin koulutusjärjestelmän puolella jo osana varhaiskasvatusta leikin keinoin ja jatkuu koko ikäluokalla peruskoulun loppuun. Ruokakasvatuksen vahvistamiseksi julkaistiin varhaiskasvatuksen omat ruokasuositukset, jotka koskevat niin ruokailun järjestämistä kuin ruokakasvatustakin (Terveyttä ja iloa ruoasta – varhaiskasvatuksen ruokailusuositus, 2018). Koululla on perinteisesti ollut vahva rooli ruokakasvatuksessa, joka näkyy niin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) kuin kouluruokailusuosituksissa (Syödään ja opitaan yhdessä – kouluruokailusuositukset, 2017). Ruokakasvatukseen liittyvää opetusta on eri oppiaineissa, kuten kotitaloudessa, biologiassa, terveystiedossa ja kemiassa. Ruokakasvatus on myös luonteva osa kouluruokailua. (POPS 2014.) Ruotsissa kotitalous- ja kuluttajuusopetukseen liittyvässä tutkimuksessa on todettu, että ruokakasvatuksen kestävä kehityksen tavoitteiden saavuttamisen ja tasapuolisen oppimisen näkökulmasta on opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioitava lasten ja nuorten aiempi osaaminen sekä harjoituksen ja toiston tarpeet (Gisslevik ym., 2018, s. 17). Suomessa perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) on nähtävissä tämän suuntaista kehitystä, kun ruokakasvatus on nostettu läpileikkaavaksi teemaksi, lasten ja nuorten erilaiset tarpeet ja kehittyminen tulee huomioida opetuksessa ja kouluruokailuun on aiempaa vahvemmin liitetty kasvatuksellisia tavoitteita.

Koulu- ja päiväkotiruokailu ovat yhteydessä lasten ruokavalioon ja myös koko perheen ruokailuihin. Jo 1990-luvun lopulla todettiin, että kouluruokailulla voi olla vaikutusta lasten lisäksi kodin ruokajärjestelyihin, kun koulun ruokalistat

huomioidaan ateriasuunnittelussa. (Palojoki, 1997, s. 121.) Kouluruokailulla näyttäisi olevan yhteys terveellisiin ruokailutottumuksiin (Raulio ym., 2007; Raulio ym., 2010), mutta on myös todettu, ettei nykyisen kaltainen, aikuisten suunnittelema ja aikuisten ehdoilla toteutettu kouluruokailu parhaalla mahdollisella tavalla kannusta nuoria syömään ja toimimaan koulun ja yhteiskunnan toivomalla tavalla (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016b, ss. 302–304). Koulun aikuisilla ja oppilailta on usein erilaiset motiivit koulujen lounastauoilla. Kouluruokailulle on asetettu enenevässä määrin opetussuunnitelmaan liittyviä tavoitteita ja aikuiset ovat määrittäneet kouluruokailuun liittyvät puitteet. Kuitenkin oppilaat kokevat kouluruokailun omaksi vapaa-ajakseen, jonka he haluavat viettää vertaistensa kanssa, eivätkä kaipa opettajia ohjaamaan ruokailutilanteita. (Mts. 297–298.) Koko kouluyhteisön huomioivan ruokakasvatuksen perustan voidaan nähdä muodostuvan kouluruokailusta, oppiaineiden välisestä yhteistyöstä ja kouluruokailuun liittyvistä työryhmytyöskentelystä, jossa oppilailta on aito mahdollisuus tuoda esiin näkökulmiaan ja vaikuttaa (Janhonen ym., 2016a, s. 102). Oppilaiden aidon osallisuuden ja toimijuuden vahvistaminen on ajankohtainen teema niin koulujen ruokakasvatuksessa (Janhonen, 2016, ss. 40–41) kuin muussakin opetuksessa (Kumpulainen & Mikkola, 2014, s 51).

Opettamisen ja oppimisen suhde on viime vuosikymmeninä muuttunut. Nyky-yhteiskunnassa oppiminen nähdään dynaamisena, moniulotteisena ja koulun rajat ylittävänä toimintana, jossa opitaan osallistumalla, tutkimalla ja yhdessä muiden kanssa (Kumpulainen & Mikkola, 2014, ss. 43–45; POPS 2014). Uusi teknologia on myös luonut uudet, virtuaaliset oppimis- ja ruokaympäristöt, jotka ylittävät niin oppilaitosten kuin maidenkin rajat. Ruokaympäristöjä voivat muodostaa esimerkiksi sosiaalisen median välityksellä rakentuvat yhteiset ruokakokemukset (Masson, Bubendorff & Fraïssé, 2018, ss. 111–112). Oppiminen luokahuoneiden ja koulun ulkopuolella näyttää parantavan oppimistuloksia (Smeds, 2012, ss. 61–62). Ruokaan ja syömiseen liittyviä tietoja ja taitoja opitaan myös kouluopetuksen ulkopuolella (esim. Janhonen, 2016, ss. 14–15; Smeds, 2017; Wolfson, Frattaroli, Bleich, Smith & Teret, 2017, s. 232) ja formaaleissa että informaaleissa oppimisympäristöissä. Ruokakasvatuksella on monia mahdollisuuksia laajentua koulukennuksen ja myös koulussa tapahtuvan opetuksen ulkopuolelle.

Nuorten vapaa-ajan ruokaympäristöjen merkitystä ruokatottumusten taustalla tai roolia ruokakasvatuksessa on tutkittu melko vähän, paitsi urheiluun liittyviä ruokaympäristöjen näkökulmista. Useissa tutkimuksissa on todettu, etteivät urheiluun liittyvät ruokaympäristöt lasten ja heidän vanhempiansa näkökulmasta kannusta terveelliseen syömiseen, vaan niissä on tarjolla ja mainostetaan epäterveellisiä vaihtoehtoja (Smith, Signal, Edwards & Hoek, 2017). Ruokatottumuksia on tarkasteltu myös nuorten elämäntapojen näkökulmasta, esimerkiksi pikaruokaravintolat ovat usein harvoja paikkoja, joissa nuoret voivat vapaasti kokoontua ja viettää aikaa sisällä. Sen seurauksena vahva kaupallinen elämäntapa on yhteydessä pikaruokan korkeaan kulutukseen; tämä on pojille yleisempää kuin tytöille.

Sen sijaan taidelähtöinen ja harrastuksiin liittyvä elämäntapa vähentää tyttöjen pikaruokailusta, kun vaikutus oli poikien joukossa päinvastainen. (Roos ym., 2004, ss. 344–346.) Tämä kertonee siitä, että tyttöjen ja poikien taidemieltymykset ja harrastukset eroavat toisistaan. Eri harrastukset muodostavat uusia ruokaympäristöjä ja samalla myös ruokaan liittyviä oppimisympäristöjä.

Vapaa-ajan toiminnassa sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä rooli ja nuorille tärkein sidosryhmä ovat vertaiset. Vertaisilla on suuri merkitys myös nuorten ruokavalinnoissa (Contento ym., 2006, ss. 579–580; Stead, McDermott, MacKintosh & Adamson, 2011, s. 1138) ja nuoret syövät useammin kuin muut ikäluokat yhdessä vertaistensa kanssa (Holm, 2001, s. 195). Vertaisoppiminen voisikin olla hyvä vaihtoehto välittää nuorille tietoja terveellisestä syömisestä (Croll, Neumark-Sztainer & Story, 2001, s. 197) ja oppia ruokaan liittyviä taitoja. Vertaisoppimisen edellytyksenä näyttää olevan nuorten toimijuus (Lave & Wenger, 1991) ja sen perustana ovat vuorovaikutus, yhteisön toimintatavat ja pelisäännöt (Gordon, 2005). Ruoka voi sosiaalisessa kanssakäymisessä tuoda nuoret yhteen saman pöydän ääreen (vrt. Holm, 2001, s. 159) ja toimia vuorovaikutuksen välittäjänä (Holm ym., 2012). Toisaalta normit ja yhteiset toimintatavat ohjaavat syömistä (Higgs, 2015, ss. 39–42, Kahma, Mäkelä, Niva & Lund, 2014). Harrastusten muodostama oppimisympäristö ja sosiaalinen verkosto sekä harrastuksissa liikkuva tieto ovat vahvasti yhteydessä harrastuksia järjestävien organisaatioiden mahdollisuuksiin toimia edistää nuorten hyvinvointia ja terveyttä tukevaa syömistä. Lintukangas (2009) esittää väitöskirjassaan laajennetun kasvattajuuden toimintamallin, jonka tavoitteena on edistää lasten ja nuorten terveellistä ja turvallista tulevaisuutta kouluyhteisön kaikkien aikuisten johdonmukaisella työllä ja lasten osallistamisella ikäkauden edellyttämällä tavalla (Lintukangas, 2009, ss. 153–154; Lintukangas & Palojoki, 2015, s. 142). Kouluruokailukontekstiin kehitetty malli on mielenkiintoinen myös harrastusten näkökulmasta, koska vapaa-ajallakin nuorten elämässä on monia eri toimijoita, jotka yhdessä voisivat onnistua paremmin kasvattajatehtävässä ja oppimista edistävien ruokaympäristöjen rakentamisessa.

Suoraan ruokaan liittyvää nuorten vapaa-ajan toimintaa Suomessa järjestävät muun muassa Marttaliitto, 4H, koulupuutarhat sekä Partio. Myös monet maatilat ovat avanneet oviaan, jotta nuoret pääsevät tutustumaan maatalojen työhön ja ruoantuotantoon. Tällaisessa toiminnassa ruokakasvatus näyttäytyy usein ruokajärjestelmän alkutuotantoon ja ruoan alkuperään tutustumisena (Bevan, 2016, s. 99) esimerkiksi viljelemisen, marjastamisen ja sienestämisen kautta ja ruoan valmistamiseen ja ruokailuun liittyvien tietojen ja taitojen oppimisena. Vuoden 2015 Nuorisobarometrissa todettiin, että yli seitsemänkymmentä prosenttia kyselyyn vastanneista nuorista on kiinnostunut eri ruokakulttuureista ja puolet pitää ruoanvalmistusta harrastuksenaan (Myllyniemi, 2016, s. 46). Ruoanvalmistuskursseilla lapset ja nuoret oppivat uutta, itsenäistyvät ja kokevat ylpeyttä, onnistumisia ja

tekemisen iloa. Kurssit voivat myös kannustaa lapsia ja nuoria osallistumaan kodin ruoanvalmistukseen ja opettamaan uusia asioita vanhemmilleen. (Dougherty & Silver, 2007, s. 238.) Ruoanvalmistus on keskeinen taito niin ruokatottumusten kuin arjessa selviämisen kannalta ja palaan siihen luvussa 3.1.3.

2.3 Nuoret ja vapaa-aika tutkimuskohteena

2.3.1 Nuorten vapaa-aika

Yksinkertaisimmillaan vapaa-aika määritetään palkkatyön ulkopuoliseksi vapaudeksi (Pantzar & Shove, 2005, s. 1), mutta lasten ja nuorten elämässä tämä määritelmä ei ole toimiva. Laajemmin tarkasteltuna vapaa-ajaksi voidaan määrittää palkka- ja kotitöiden, nukkumisen, ruokailun ja päätoimisen opiskelun ulkopuolelle jäävä aika. Kulttuurisesti vapaa-aika merkitsee eri ihmisille ja eri elämäntilanteissa eri asioita; se mahdollistaa yksilölliset valinnat. (Hanifi, 2005, ss. 171.) Vapaa-ajan määrittäminen on sidoksissa paikkaan ja kulttuuriin. Usein aikaan liittyvä määrittäminen asetuu työn ja muiden velvoitteiden ulkopuoliseksi ajaksi, mutta vapaa-aika voidaan myös liittää eri asiayhteyksiin (esim. harrastuksiin) ja toiminnan laatuun. (Liikkanen, 2005, s. 60.) Stebbinsin mukaan vapaa-aika jakautuu vakavaksi ja rennoksi vapaa-ajaksi (*serious and casual leisure*). Vakavaan vapaa-aikaan kuuluu tavoitteellinen, kulttuurista ja sosiaalista pääomaa tuottava, pitkäkestoinen toiminta ja siinä vaaditaan tiettyjä taitoja, kokemusta ja koulutusta. Rento vapaa-aika ilmenee nopeasti, sisäisesti palkitsevana, lyhytkestoisena, miellyttävänä toimintana eikä se vaadi juurikaan erityisiä taitoja. (Stebbins, 2001, ss. 53–55.) Nuorille vapaa-ajalla on erilaisia merkityksiä mutta laajasti vapaa-aika voidaan nähdä työstä ja koulusta, tietyin varauksin myös muista instituutioista vapaana aikana (Myllyniemi, 2009, s. 31).

Suomessa arvostetaan vapaa-aikaa ja se on tärkeä erityisesti nuorille. Vuonna 2013 toteutetun lasten ja nuorten vapaa-aikaan liittyvän tutkimuksen mukaan valtaosa nuorista on tyytyväinen oman vapaa-aikansa määrään. Hyvä vapaa-aika muodostuu aktiivisesta tekemisestä ja rauhallisesta oleilusta (vrt. Stebbins, 2001). Vapaa-ajan passiivisuus ja aktiivisuus kasautuvat. Harrastusten rooli osana vapaa-aikaa kertoo pääasiassa koetusta vapaa-ajan määrästä: mitä vähemmän koettua vapaa-aikaa nuorella on, sitä vähemmän hänellä on harrastuksia. Harrastusten määrään vaikuttavat myös sukupuoli, ikä, harrastusten säännöllisyys ja sisarukset. Liikunnassa erityisesti passiivisuus kasaantuu, sillä liikuntaa harrastamattomilla nuorilla on liikuntaa harrastavia vähemmän muitakaan harrastuksia. Niukka vapaa-aika rajoittaa sosiaalista kanssakäymistä. Kuitenkaan ystävien määrä ei ole yhteydessä harrastusten määrään. (Myllyniemi & Berg, 2013, ss. 37–39, 43.) Kouluterveyskyselyn vuosien 2015 ja 2017 vertailujen perusteella perusopetuksen

kahdeksas ja yhdeksäs luokkalaisten nuorten osallistuminen järjestöjen ja yhdistysten toimintaan on hieman lisääntynyt, kun taas lähes päivittäinen omatoiminen liikunta on hieman vähentynyt, samoin kuin musiikin, näyttelemisen, kuvataiteiden, valo- ja videokuvauksen ja käsitöiden harrastaminen sekä lukeminen vähintään kuukausittain (Kouluterveyskysely 2017).

Vaikka joissain tutkimuksissa aikuisille vapaa-ajan liikuntaharrastus ei näyttäisi olevan sosiaalisen samaistumisen kannalta merkittävä (Vehmas, 2010, ss. 163–164), nuorille vapaa-aika on keskeinen vertaisten tapaamisen, yhdessä olemisen, osallisuuteen kasvamisen ja ihmisoikeuksien näkökulmasta (Harinen, 2015, s. 159). Vertaisryhmillä voi olla suurikin vaikutus sitoutumiseen: harrastuksissa olevat vertaiset voivat houkutella mukaan toimintaan ja sitouttaa tai työntää pois sieltä tai harrastuksen ulkopuoliset vertaiset voivat vetää pois toiminnasta (Berg, 2015, s. 99). Lähteenmaa on kuvannut nuorten yhteenkuuluvuutta ja sitoutumista kevyenä ja raskaana ryhmään kuulumisena (vrt. Stebbins, 2001), jolloin nuoret voivat itse säädellä omaa panostustaan. Oman panostuksen määrä ja ryhmään sitoutuminen ovat yhteydessä toisiinsa ja tyypillisimmillään käytännössä myös vastaavat toisiaan. (Lähteenmaa, 2000, ss. 35–36.)

Vapaa-aikana halutaan osallistua, mutta nuoret eivät aina halua liittyä jäseneksi organisaatioihin. Vuosina 2009 ja 2013 toteutettujen tutkimusten välillä muutos on huomattava: jäsenyyksiin suhtautui kriittisesti vuonna 2009 neljäkymmentäviisi prosenttia vastaajista, kun vastaava luku vuonna 2013 oli seitsemänkymmentäkaksi prosenttia. Nuorten kiinnittyminen harrastuksiin ei perustu muodollisiin jäsenyyksiin, vaikka nuoret sitoutuvat mielekkääseen toimintaan. (Myllyniemi & Berg, 2013, ss. 47–48, ks. myös Myllyniemi, 2009.) Vuoden 2017 kouluterveyskyselystä käy ilmi, että nuorten toimiminen yhdistyksissä ja järjestöissä on hieman lisääntynyt, vaikka muu harrastaminen on vähentynyt (Kouluterveyskysely 2017). Harrastuksiin sitoutumiseen ei näyttäisi vaikuttavan se, onko harrastus ohjattua.

Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimuksen (2013) mukaan nuoret eivät välttämättä koe toimintaa harrastukseksi, vaikka kertovat osallistuvansa johonkin aktiviteettiin. Vaikka harrastuksen säännöllisyys ja osallistumisen useus vaikuttavatkin harrastusten määrään sillä, kuinka usein nuori osallistuu tiettyyn harrastukseen, ei ole yhteyttä siihen, kokevatko nuoret jonkun aktiviteettinsa harrastukseksi. Niistä nuorista, jotka pelaavat tietokone- ja konsolipelejä, 14 prosenttia ilmoitti, ettei harrasta mitään. Yli kymmenen prosenttia ei pidä elokuvissa käyntiä, käsitöiden tekemistä, valokuvaamista, lautapelejä, kirjoittamista, lukemista ja piirtämistä harrastuksenaan, vaikka toteuttavat näitä aktiviteetteja itse. (Myllyniemi & Berg, 2013, ss. 40–43.)

Tässä tutkimuksessa harrastamista ja harrastusta ei määritetty tarkasti etukäteen. Oletuksena on, että ruoanvalmistus nuorisotaloilla on vapaa-ajan toimintaa ja mahdollisesti myös harrastus nuorille ja asettuu vakavan ja rennon vapaa-ajan rajapinnoille. Tutkimuksen laadullinen aineisto kerättiin nuorisotaloilla (ks. Luku

2.4 ja 4.3), jossa nuorilla on mahdollisuus sekä aktiiviseen tekemiseen että oleiluun..

2.3.2 Vapaa-aika oppimisympäristönä

Varsinkin aiemmilla vuosikymmenillä oppiminen on usein liitetty pelkästään formaaliin oppimiseen. Kuitenkin vuoden 2017 nuorisobarometrin mukaan nuoret kokevat oppivansa monia taitoja enemmän formaalin oppimisympäristön ulkopuolella (Pekkarinen & Myllyniemi, 2018, s. 67). Suomessa formaali oppiminen perustuu kansalliseen opetussuunnitelmaan, on strukturoitua ja oppimista arvioidaan kokeilla, suorituksilla ja arvosanoin. Non-formaalia oppimista tapahtuu koulujen ja oppilaitosten ulkopuolella eikä se pääsääntöisesti johda tutkintoon, mutta on kuitenkin strukturoitua eli sille asetetaan oppimisen tavoitteet ja aikataulut (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012, s. 4). Epämuodollisesta ympäristöstä huolimatta myös oppijan ensisijaisena tavoitteena on oppia (Colardyn & Bjornavold, 2004, s. 71). Kun ajatellaan elinikäistä oppimista, on oppimisympäristönä huomioitava myös muut kuin formaalit ympäristöt (Jeffs & Smith, 2010, s. xiii; Kiilakoski, 2015, s. 8). Nuorisotyön yhteydessä voidaan puhua non-formaalista oppimisesta (Kiilakoski, 2015, s. 10), mutta esimerkiksi Batsleer (2008) tarkastelee nuorisotyötä informaalin oppimisen näkökulmasta. Iso osa tiedoista ja taidoista opitaan koulujen, oppilaitosten ja muiden instituutioiden ulkopuolella vapaa-ajalla, informaalisti. Oppiminen voi olla tahatonta, monenlaisen tekemisen sivutuotteena syntyvää arkioppimista. (Coffield, 2000, s. 1; Gerber, Cavallo & Marek, 2001, ss. 536–537, 545; Heikkinen ym., 2012, s. 4). Informaaliin oppimiseen palataan luvussa 4.2.1.

Piispanen (2008) toteaa tutkimuksessaan, että oppimisympäristöiksi voidaan kutsua paikkoja, tiloja, yhteisöjä tai toimintakäytäntöjä, joissa ”*pyritään edistämään oppimista, ja missä ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja ongelmien ratkaisemiseksi ja asioiden ymmärtämiseksi*” (Piispanen, 2008, s. 15; ks. myös Wilson, 1996, s. 3). Oppimisympäristö voidaan määrittää formaalin opetuksen näkökulmasta, jolloin se perustuu oppimistavoitteisiin. (Pantzar, 2004, s. 53). Suurin osa koko elämän aikaisesta oppimisesta tapahtuu kuitenkin formaalien oppimisympäristöjen ulkopuolella (Barron, 2006, ss. 9, 17; Coffield, 2000, s. 1; Gerber ym., 2001, ss. 536–537). Sillä, miten opitaan, näyttää olevan suurempi yhteys oppimiseen kuin opetettavalla asialla (Granström, 2007) ja informaali oppimisympäristö, joka mahdollistaa erilaisia tapoja oppia, voidaanakin nähdä oppijoiden kannalta tuloksekkaasti oppimista tukevaksi (Smeds, 2017, s. 52; Smeds ym., 2015, ss. 397–398). Organisaatioilla, jotka tarjoavat nuorille toimintaa heidän vapaa-aikanaan, on oma tehtävänsä hyvinvointivaltiossa myös ruokaan ja syömiseen liittyvän oppimisen näkökulmasta. Nuoret voivat kokea vapaa-ajan harrastukseen tai rennoksi yhdessäoloksi vertaistensa kanssa ja silti oppia erilaisia tietoja ja taitoja informaaleissa oppimisympäristöissä.

Oppimisympäristö-käsitettä voidaan määrittää tarkastellen eri ulottuvuuksia ja osa-alueita. Björklidin (2005) mukaan kaikki ympäristöt voivat olla oppimisympäristöjä, koska yksilö oppii arkipäivin toiminnassa. Hän tarkastelee oppimisympäristöä kolmesta eri ulottuvuudesta, joita ovat tietoja, taitoja ja asenteita tukeva lähiympäristö, koulun tai muun oppimispaikan ulkopuolinen ympäristö, johon voi osallistua ja josta saa tietoa, sekä käsityksistä ja tunteista muodostuva ilmapiiri. (Björklid, 2005.) Oppimisympäristö voidaan nähdä myös neljänä osa-alueena, jossa kohtaavat fyysiset (paikka ja välineet), psyykkiset (käyttäytymismallit), pedagogiset (oppimistilanteet) ja sosiaaliset (ihmissuhteet ja vuorovaikutus) osatekijät (Brotherus, Hytönen ja Krokfors, 1999, s. 77; Lodge, 2007, s. 150; Nuikkinen, 2009, ss. 78–79). Tarkasteltiinpa oppimisympäristöä millaisten osa-alueiden kautta tahansa, on muistettava, että osa-alueet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään ja muodostavat kokonaisuuden, oppimisympäristön (Piispanen, 2008, s. 23).

Oppimisympäristö-käsitteen määritelmässä on siirrytty entistä enemmän oppijakeskeisyyteen, oppijan roolin vahvistumiseen suhteessa opettajan rooliin (Toh, 2016, s. 147). Oppijakeskeisyys soveltuu myös nuorten vapaa-aikaan nuorisotaloilla, koska esimerkiksi Helsingissä nuorisotyössä nuori on toiminnan keskiössä ja lähtökohtana ovat nuorten tarpeet ja kiinnostuksenkohteet (Helsingin kaupungin tilastollinen vuosikirja 2016). Oppimiseen ja oppimisympäristöihin samoin kuin nuorisotyöhön vaikuttaa myös yhteiskunnan ja arjen teknologisoituminen ja internetin lisääntyvä käyttö. Kiilakoski (2014b) toteaa, etteivät aiemmin käytetyt käsitteet kata tätä uutta ympäristöä (Kiilakoski, 2014b, ss. 41–42). Tässä tutkimuksessa on myös tarpeen huomioida oppijakeskeisyyden lisäksi teknologian rooli oppimisessa.

Oppilaskeskeistä, teknologian tukemaa oppimista ovat tutkineet muun muassa Hannafin ja Land (1997), joiden mukaan oppimisympäristö voidaan hahmottaa viiden oppimiskäsityksiin ja vuorovaikutukseen perustuvan osa-alueen kautta. Psykologinen osa-alue keskittyy ihmisen tiedonhankinnan keinoihin ja tiedon käyttötapoihin. Kun oppimisen yhteydessä puhutaan tiedonhankinnasta ja sen hyödyntämisestä, näkemykset vaihtelevat oppimiskäsitysten mukaan. Oppijakeskeisessä oppimisympäristössä korostuvat tiedon rakentuminen, kontekstisidonnaisuus ja kokemuksellisuus. Pedagoginen osa-alue tarkastelee oppimisympäristön toimintaa, oppimisen taustalla olevia menetelmiä ja rakenteita. Se tarjoaa oppimiselle kontekstin, voimavarat ja välineet. Hannafin ja Land erottavat omaksi osa-alueekseen teknologian, jonka tarkoituksena on tuoda esiin käytettävissä olevan nykYTEknologian tarjoamat mahdollisuudet ja rajoitteet. Teknologia-avustein, oppijakeskeinen ympäristö auttaa usein oppimaan abstrakteja asioita käytännön kokemuksen avulla. Kulttuurinen osa-alue kattaa kulttuuriset arvot ja sosiaaliset tavat, jotka näkyvät kasvatuksessa ja oppimisessa. Se myös määrittää yksilön aseman ja roolin yhteisössä. Käytännöllinen osa-alue sijoittaa oppimisen paikkaan ja tilanteeseen sekä tarkastelee toimintaa sääteleviä tekijöitä kuten aika ja rahoitus.

Se huomioi niin inhimilliset, teknologiset kuin paikkaan liittyvät tekijät. Yhdessä osa-alueet muodostavat oppimisympäristön; tosin ympäristöjä rakennettaessa ei aina huomioida kaikkia osa-alueita riittävästi. (Hannafin & Land, 1997, ss. 172–179; Hannafin, Land & Oliver, 1999, ss. 121–122.) Kun osa-alueita tarkastellaan yhdessä, niistä rakentuu voimavarakeskeinen oppimisympäristö (engl. *resource-based learning environments*), jota käsitteenä on sovellettu erityisesti digitaaliseen oppimiseen. Oppimisympäristössä on tunnistettava olemassa olevat voimavarat ja osattava käyttää ja soveltaa niitä uusiinkin tarkoituksiin. (Hill & Hannafin, 2001, ss. 37–38.)

Nuorten vapaa-ajan viettopaikat, kuten nuorisotalot, toimivat usein informaaleina oppimisympäristöinä. Esimerkiksi valmistaessaan ruokaa nuorisotaloissa nuoret sitoutuvat yhteiseen tehtävään ja muodostavat toimintayhteisön, mutta ruoanvalmistukselle ei aseteta formaalissa ja non-formaalisessa oppimisessa määritettäviä oppimistavoitteita tai aikatauluja. Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöjä tarkastellaan informaalin oppimisen näkökulmasta eli oppimisympäristöllä tarkoitetaan kaikkia nuorisotaloilla oppimista edistäviä prosesseja riippumatta siitä, liittyykö tilanteeseen tarkoituksellista, tiedostettua oppimista (Pantzar, 2004, s. 54). Kestävään kehitykseen liittyvässä ruokakasvatuksessa informaalisissa oppimisympäristössä nuoret näyttävät hyödyntävän sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, erilaisia kokemuksia, elämyksiä, aistihavaintoja ja tietoja (Risku-Norja, 2016, s. 156–157). Nuorisotalon toiminnan lähtökohtana ovat nuoret ja heidän tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa. Myös oppimisympäristöä tarkastellaan tässä tutkimuksessa nuorten näkökulmasta ja analyysissä sovelletaan Hannafinin ja Landin (1997) oppijakeskeisen oppimisympäristön viittä osa-aluetta, joihin palaan luvussa 4.2.5.

2.3.3 Nuorisotutkimuksellinen lähestymistapa

Nuorisotutkimus on luonteeltaan monitieteistä. Sen määrittävänä tekijänä on tutkimuksen kohdentuminen nuoriin. Tutkimusalueena voivat olla nuorten erilaiset yhteisöt ja toimintaympäristöt ja tutkimus voi liittyä nuorten elämän eri teemoihin, kuten koulumaailmaan (esim. Kiilakoski, 2012; Tolonen, 2001), harrastuksiin ja nuorisokulttuureihin (esim. Poikolainen, 2015), vertaisuuteen (esim. Kivijärvi, 2015), kuluttamiseen (esim. Autio, 2006), varusmiespalveluun (esim. Ojajärvi, 2015) tai erilaisiin etnisiin taustoihin ja suvaitsevaisuuteen (esim. Suurpää, 2002). Nuorisotutkimus linkittyykin moneen eri tutkimusalaan, kuten yhteiskuntatieteisiin, kasvatustieteisiin, sosiologiaan, politiikan tutkimukseen, taiteen tutkimukseen ja kuluttajatutkimukseen, ja näin mahdollistaa nuorten elämän tutkimisen eri näkökulmista.

Nuorisotutkimuksessa on muistettava, ettei ole vain yhtä nuorisoa, vaan nuoria on joka puolella maailmaa ja he ovat monenlaisia, kuten muissakin ikäluokissa. Nuoruuden määritelmä on joustava ja sen rajat ovat muuttuneet eri aikoina, eri

tarkoituksissa ja eri maissa. Nuoruus voidaan määritellä iän mukaan, mutta myös juridisen aseman perusteella, kehitys- tai elämänvaiheena. Historiallisesti nuoruus on nykyään aiempaa pidempi ajanjakso, koska fysiologisesti nuoruus alkaa aikaisemmin ja opinnot venyttävät elämänvaihetta aiempaa pidempään. Nuoruus voidaan nähdä elämänvaiheena, jolloin lapsuus on jäämässä taakse, mutta aikuisuuden vakiintunut elämänvaihe ei vielä ole ajankohtainen (Leppälahti, 2008). Lapsuuden ja nuoruuden sekä nuoruuden ja aikuisuuden rajat ovat häilyvät, koska niiden välillä ei ole tiettyä ikärajaa ja nuoruus elämänvaiheena vaihtelee eri nuorien välillä (Batsleer, 2008, s. 52–53). Lasten ja nuorten oman kokemuksen perusteella nuoruus asettuu noin kymmenestä ikävuoden ja kahdenkymmenen ikävuoden väliin. Lapsista suurin osa kokee olevansa nuoria kymmenen ja kahdentoista vuoden ikäisinä. (Myllyniemi & Berg, 2013, s. 16.) Nuoruuden ja aikuisuuden raja vaihtelee tilanteen mukaan. Saman ikäinen voi toimia joissain tilanteissa lapsena ja toisessa tilanteessa häntä pidetään aikuisena (Kiilakoski, Gretschel & Nivala, 2012, s. 14.) Täysi-ikäisyyden raja on 18 vuotta, mutta esimerkiksi nykyinen nuorisolaki määrittää nuoriksi kaikki alle 29-vuotiaat (Nuorisolaki, 2016). Nuorisotutkimuksessa riippuu tutkijasta ja tutkimuskohteesta, miten nuoruus määritetään (Leppälahti, 2008).

Nuorisotutkimusta on tehty 1920-luvulta alkaen. Aikakausten ja eri paradigmojen myötä se on kehittynyt ongelmakeskeisestä näkökulmasta enemmän nuorten innovatiivisuuden ja toimijuuden tunnustavaan lähestymistapaan. Nuoret ovat muuttuneet tutkimuksen kohteesta tutkimukseen aktiivisiksi osallistujiksi. Nuorisotutkimuksen tutkimusasetelmat ovat muuttuneet sen mukana, kun ymmärrys nuorista on muuttunut: nuorten toimintaa kuvailevasta tutkimuksesta, nuorisokulttuureja ja yksilöllisyyttä ymmärtävään tutkimukseen. (Mørch, 2005, ss. 32–34; ks. myös Mørch, 2003.) Huomioitava on, että nuorten roolin muuttuessa aineisto ja sen tulkinta muotoutuu moniulotteisen prosessin kautta nuorten ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa (White & Drew, 2011, s. 9).

Nuorisotutkimuksen monitieteellisen luonteen myötä tutkimusasetelmat vaihtelevat. Mørchin (2005) mukaan nuorisotutkimuksessa on kolme yleisesti tutkimuksissa esiintyvää tutkimusasetelmaa. Määrällisessä tutkimuksessa etsitään nuorten toimintaan ja käytökseen liittyviä korrelaatioita ja yhteyksiä, testataan hypoteeseja ja teorioita. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään nuorten elämään liittyvää ilmiötä ja selittämään sitä usein teoreettisella tasolla. Kolmannessa tutkimusasetelmassa ymmärtäminen käännetään toisin päin: siinä lähtökohdaksi on nuorten oma toiminta, ei niinkään ennalta määritetty teoria tai viitekehys. Sen tarkoituksena on tapaustutkimuksen kautta tarkastella, miten nuoret löytävät selviytymiskeinoja ja rakenteita omassa elämässään. Nuorten toiminnan kautta ilmiöiden lähempi tarkasteleminen ei löydä lopullisia, yleistettäviä vastauksia, vaan sen tavoitteena on löytää hyviä käytäntöjä ja myös uusia näkökulmia. (Mørch, 2005, ss. 43–45, 54–55.)

Nuorisotutkimuksessa hyödynnetään usein monia erilaisia tutkimusmenetelmiä ja aineistoja. Monien menetelmien käyttöä perusteellaan usein triangulaation kautta. Sosiaaliset tilanteet ja eletty todellisuus ovat monimutkaisia eikä yhdellä menetelmällä synny riittävän syvällistä ymmärrystä. Monimenetelmällisyys auttaa tutkijaa myös yhdistämään mikro- ja makrotasot ja näin rakentamaan teoreettista yhteyttä perusteellisesti ja laaja-alaisesti. (Mason, 2006, ss. 10–12, 15.) On vaikeaa käyttää vain yhtä tutkimusmenetelmää, koska nuorisotutkimuksessa ei ole yhtä yhteistä metodologiaa ja teoriapohjaa. Myös nuoria on erilaisia, ei ole vain yhtä dominoivaa nuorten toimintaympäristöä tai maailmankäsitystä. (Helve, 2005, ss. 79–80). Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämistä voidaan perustella, kun määrällisestä aineistosta löydetään tekijöitä jonkin ilmiön taustalla ja halutaan syventää ymmärrystä näihin tekijöihin. Tällöin määrällisestä tutkimuksesta on selkeä silta laadulliseen tutkimukseen ja ne täydentävät toisiaan. (Kauppinen, 2005, ss. 88–89.) Erilaiset tavat kerätä aineistoa tukevat ja täydentävät toisiaan. Samalla voidaan varmistaa, ettei merkittävää tietoa jää tutkimuksen ulkopuolelle, mikä parantaa tulosten luotettavuutta. (Svensson, 2005, ss. 267–269.)

Eettiset kysymykset ovat tärkeitä kaikessa tutkimuksessa. Nuorisotutkimuksessa on erityisesti huomioitava, että usein tutkittavat voivat olla vielä alaikäisiä ja tutkittavat ilmiöt hyvinkin henkilökohtaisia. Nuorisotutkijan on aina huomioitava iän ja valta-asetelman tuomat haasteet (Harinen, Liikanen, Rannikko, Ronkainen & Kuninkaanniemi, 2015, s. 79). Nuoria tutkittaessa on erityisen tärkeää, ettei loukkaa tutkimukseen osallistuvien nuorten yksityisyyttä ja tunteita. Keskeistä on, voiko aikuinen tutkija ymmärtää nuorten maailmaa, ja millainen valta-asetelma aikuisen ja nuorten välille syntyy jo erilaisten roolien takia. Riskinä on myös, että nuorten oma ääni saa liiallisen painotuksen, jolloin tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta jäävät vain nuorten näkökulmiksi (White & Drew, 2011, s. 3). Näihin haasteisiin voi vastata nostamalla abstraktiotasoa ja häivyttämällä yksilöihin liittyvät, tunnistettavat tekijät väitöskirjasta sekä kiinnittämällä huomiota siihen, miten tutkija tulkitsee aineistoa ja mitä seikkoja hän nostaa keskeisiksi tuloksiksi. On tärkeää aidosti kuulla nuorten viestit, mutta samalla tukeutua teoreettiseen viitekehykseen ja hankkia aineistoa riittävästi. (Allaste, 2005, ss. 190–194.) Pohdin tämän tutkimuksen eettisiä kysymyksiä tarkemmin luvussa 5.3.3. Seuraavassa alaluvussa kuvaan täsmentyneet tutkimuskysymykset ja niihin liittyvät aineistot.

2.4 Tutkimuskysymykset, aineistot ja triangulaatio

Tutkimus koostuu kolmesta näkökulmasta, jotka ovat 1) nuorten ruokatottumukset ja arjen ruoanvalmistus, 2) nuorisotalot ruokaympäristöinä ja niissä oppiminen ja 3) ruokakasvatus nuorisotaloilla. Ne muodostavat kokonaisuuden siten,

RUOKAKASVATUS NUORISOTALOILLA

että ensimmäisessä hyödynnetään määrällisiä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä, toisessa laadullisia menetelmiä ja kolmannessa yhdistetään määrällisen ja laadullisen tutkimuksen tuloksia. Taulukkoon 2 on koottu kustakin näkökulmasta johdetut tutkimuskysymykset ja niihin liittyvät aineistot.

Taulukko 2. Tutkimuskysymykset ja aineistot.

Tutkimuskysymykset	Tarkentavat teemat	Aineistot
1. Nuorten näkökulmia ruokatottumuksiin ja arjen ruoanvalmistukseen Mitkä tekijät vahvistavat nuorten vastuuta omista ruokatottumuksistaan? Miten kodin ja koulun ulkopuolinen ruokakasvatus voi tukea nuorten selviytymistä arjen ruoanvalmistuksesta?	Sosioekonomisten ja muiden tekijöiden yhteys nuorten selviytymiseen ruoanvalmistuksesta arkena	Kysely
	Eri toimijoiden merkitys nuorten ruokatottumusten taustalla	Kysely
	Harrastusten yhteys nuorten kokemaan vastuuseen ruokatottumusten terveellisyydestä ja selviytymiseen arjen ruoanvalmistuksesta	Kysely
2. Nuorisotalot ruokaympäristöinä ja niissä oppiminen nuorten näkökulmasta Millaisia oppimista tukevia arjen ruokaympäristöjä nuorisotalot ovat? Miten ja mitä Nutakeittiossa opitaan?	Nuorisotalot arjen ruokaympäristöinä	Nuorten ryhmäkeskustelut
	Oppiminen ruokaa valmistettaessa ja yhdessä syödessä	Nuorten ryhmäkeskustelut ja nuorten kanssa työskentelevien aikuisten haastattelut
3. Ruokakasvatus nuorisotaloilla Miten nuorisotalot voivat ohjata nuoria ruokaan liittyvissä valinnoissa ja oppimisessa? Millaisia mahdollisuuksia nuorisotaloilla on toteuttaa ruokakasvatusta?	Nutakeittio ja ruokatajun viisi osa-aluetta: 1) Nuori tiedostaa ruokatottumuksiinsa vaikuttavia tekijöitä 2) Nuori arvioi ruoanvalmistukseen ja ruokailuun liittyviä tietoja ja taitoja 3) Nuori ymmärtää ruoanvalmistuksen ja ruokailun sosiaalisia, kulttuurisia ja arkisia merkityksiä 4) Nuori hahmottaa ruokajärjestelmän kokonaisuuden 5) Nuori käyttää aktiivisesti oppimaansa ruokaillessaan ja valmistaessaan ruokaa	Määrällinen ja laadullinen aineisto
	Ruokaan liittyvä oppiminen nuorisotaloilla	Määrällisen ja laadullisen aineiston tulokset

Tutkimusasetelma pohjautuu monimenetelmäiseen lähestymistapaan: aineisto koostuu sekä määrällisin ja laadullisin menetelmin kerätystä aineistosta. Määrällinen aineisto on kerätty teorialähtöisesti ja laadulliset menetelmät tuottavat tilannesidonnaista ja tapauskohtaista aineistoa (Yilmaz, 2013, ss. 312–315). Määrälli-

sen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämisellä pyrin saamaan yleistettävyyttä laadullisen tutkimuksen tuloksiin sekä samalla saamaan syvempää määrällisiin tuloksiin (Polit & Beck, 2010, s. 1457; Bryman, 1988, ss. 40–42, 98–99, 128–129; Silverman, 2001, s. 32.)

Määrällinen aineisto kerättiin osana Opetus- ja kulttuuriministeriön, Nuorisosaian neuvottelukunnan ja Nuorisotutkimusseuran Nuorisobarometri 2015 -kyselyä. Nuorisobarometrissa nuorilta kysyttiin kyselylomakkeella (Liite 1) näkökulmia ruokatottumusten taustalla olevista sosiaalisista verkostoista ja nuorten arjen ruokaympäristöistä. Kysely toteutettiin joulukuusta 2014 helmikuuhun 2015 haastatteluin, joihin vastasi 1894 nuorta. Vastaajien perusjoukkona oli 15–29-vuotiaat Suomessa asuvat nuoret lukuun ottamatta Ahvenanmaata. Aineistossa käytettiin painotuksia sukupuolen, iän ja suuralueen osalta. (Myllyniemi, 2016, s. 11.) Nuorisobarometri-kyselyn keskeiset tulokset julkaistiin vuoden 2016 tammikuussa julkaisussa ”Arjen jäljillä, Nuorisobarometri 2015” (Myllyniemi, 2016). Julkaisussa on kirjoittamani näkökulma-artikkeli, joka käsittelee nuorten näkemyksiä ruokatottumuksista ja arjen ruoanvalmistuksesta (Kauppinen, 2016).

Tutkimuksen laadullinen aineisto kerättiin vuonna 2016 Helsingin kaupungin nuorisotaloilla, joissa oli käynnistynyt vuonna 2015 Nutakeittiö-projekti. Nutakeittiön tavoitteena on edistää nuorten terveellistä syömistä, vahvistaa heidän ruoanvalmistustaitoja ja edistää nuorten kestävästä kuluttamista (Nutakeittiö-projektin kuvaus, 2015; Nutakeittiö-video, 2015). Tutkimuksessa oli mukana neljä helsinkiläistä nuorisotaloa, joista ryhmäkeskusteluihin osallistui 21 nuorta.

Laadullinen aineisto kerättiin kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa käytiin aloituskeskustelut Nutakeittiöstä vastaavien nuorisotyöntekijöiden kanssa ja havainnoitiin nuorten toimintaa sekä ruokaympäristöjä nuorisotaloilla. Havainnoinnin tarkoituksena on luoda tutkijalle ymmärrys toimintaan osallistuvista nuorista ja toimintaympäristöstä. Toisessa vaiheessa aineistoa koottiin nuorten ryhmäkeskusteluissa. Ryhmäkeskustelut toimivat hyvin tutkittaessa ilmiötä, jossa on vain vähän aikaisempaa tietoa (Hennink, 2013, s. 16), kuten nuorten vapaa-ajan ruokaympäristöt ja Nutakeittiö-toiminta. Ryhmäkeskustelujen kautta (*focus group discussions*) tavoitteena on ymmärtää tutkimukseen osallistuvien maailmaa ja kokemuksia. Tavoitteena ei ole ainoastaan löytää yhteistä näkökulmaa tai konsensusa, vaan tunnistaa erilaisten kokemusten tulkintoja. (Hennink, 2013, ss. 12–13; Rabiee, 2004, s. 656.) Tutkimuksen kannalta oli tärkeää saada nuorten näkökulmat ja ääni esiin monipuolisesti. Ensimmäisessä keskustelussa kerättiin aineistoa ruokaympäristöistä ja oppimisesta kulttuurisen haastattelun työotteella ja toisessa keskustelussa pyrittiin syventämään näkökulmia ja varmistamaan tutkijan tulkintaa. Pyrkimyksenä oli nostaa esiin hyvin toimivia käytäntöjä ja kehittämis-kohteita nuorten näkökulmasta. Kolmannessa vaiheessa, nuorten haastattelujen jälkeen haastateltiin jokaisen nuorisotalon nuorisotyöntekijää. Haastatteluissa

käytiin läpi nuorilta nousseita näkökulmia. Aikuisten haastattelujen kautta pyrittiin ymmärtämään, miten toimintaa tulisi ja on mahdollista kehittää nuorisotalojen näkökulmasta.

Triangulaatiota voidaan tarkastella neljästä lähtökohdasta: aineistot, teoriat, menetelmät ja useammat tutkijat. Kun eri triangulaatiotapoja käytetään samassa tutkimuksessa, puhutaan monitriangulaatiosta, joka lisää tulosten luotettavuutta edelleen. (Denzin, 2017; ks. myös Denzin, 1978). Menetelmällisen triangulaation eli useammalla menetelmällä saman ilmiön mittaamisen kautta tavoitteena voidaan yhtäältä nähdä tutkimuksen luotettavuuden parantaminen (Creswell & Miller, 2000, s. 126) ja toisaalta syvällisempi ymmärryksen saavuttaminen tutkittavasta ilmiöstä (Mathison, 1988, ss. 13–17; Denzin, 2012, s. 82). Määrällisen aineiston avulla luodaan yleiskuvaus nuorten näkemyksistä ja laadullinen aineisto syventää ymmärrystä harrastusten sosiaalisista ja toiminnallisista ympäristöistä. Triangulaatiolla pyritään myös varmistamaan tutkimustulosten luotettavuutta, mutta on myös mahdollista, että eri menetelmät johtavat ristiriitaisiin tuloksiin.

Seuraavissa luvuissa 3, 4 ja 5 käyn läpi väitöskirjan kolme näkökulmaa. Kuvaan niihin liittyviä aiempia tutkimuksia ja tämän tutkimuksen tuottamat tulokset. Tarkempi kuvaus määrällisen aineiston hankinnasta ja analyysistä on luvussa 3 ja vastaavasti laadullisen aineiston kuvaus on luvussa 4. Luvussa 5 yhdistän määrällisen ja laadullisen tutkimuksen tuottamat tulokset.

3 NUORTEN RUOKATOTTUMUKSET JA AR- JEN RUOANVALMISTUS

Aiempien tutkimusten perusteella ruokatottumusten terveellisyys taustalla on muun muassa monia sosioekonomisia ja toimintaympäristöihin liittyviä tekijöitä. Nuoret oppivat ruokaan liittyviä asioita monissa eri paikoissa, myös koulun ja kodin ulkopuolella. Väitöskirjan kolmannessa luvussa tarkastelen nuorten näkökulmia ruokatottumuksiin ja arjen ruoanvalmistukseen. Tutkimuskysymykset ovat: Mitkä tekijät vahvistavat nuorten vastuuta omista ruokatottumuksistaan? Miten kodin ja koulun ulkopuolinen ruokakasvatus voi tukea nuorten selviytymistä arjen ruoanvalmistuksesta?

3.1 Nuorten ruokatottumukset

3.1.1 Ruokatottumusten terveellisyys

Puhuttaessa ruokatottumuksista puhutaan usein terveellisyydestä: tavoiteltaessa terveellisiä ruokatottumuksia suositetaan terveellisiä valintoja ja vältetään epäterveellistä syömistä. Terveelliset ruokatottumukset yhdistetään terveyden edistämiseen ja kroonisten sairauksien ehkäisyyn (Shepherd ym., 2006, s. 239; Schwingshackl, Bogensberger & Hoffmann, 2018, s. 98). Terveellisistä ruokatottumuksista tai terveellisestä ruokavaliosta saattaa myös muodostua ongelma, jos terveellisestä syömisestä tulee pakkomielle (Bratman, 2017, s. 381). Eri ihmisille terveellinen syöminen merkitsee eri asioita sen mukaan, ajattelevatko he ruoan terveellisyyttä konkreettisella, tuotteisiin ja ravintoaineisiin liittyvällä vai abstraktilla, elämäntapaan liittyvällä tasolla (Jokitalo, 2018, s. 197). Terveelliseen ruokaan liittyvät kysymykset ovatkin kiinnostavia ja moniulotteisia. Kuka määrittää, mikä on terveellistä ja mihin tietoon ajatus ruoan terveellisyydestä tai epäterveellisyydestä perustuu? Miten ruokatottumusten terveellisyys suhteutuu muihin merkityksiin, joita ruoalla on?

Usein kysymystä ruoan terveellisyydestä tarkastellaan vastakkainasettelun kautta. Prättälä totesi aihetta koskevassa klassikkotutkimuksessaan, että nuorten asenteet ruokaa kohtaan jakautuivat kahteen näkökulmaan. Nuoret asettavat vastakkain niin sanotut suositellun oikean ruoan ja hyvän makuisen roskaruoan. He syövät koulussa ja kotona oikeaa ruokaa ja näiden ulkopuolella roskaruokaa. Vanhempien ja muiden aikuisten mielestä roskaruoka ei sovi nuorille. Aikuisten ja nuorten erilaiset ruokamieltymykset heijastavat kulttuurisia eroja ja roskaruoka on yksi nuorten alakulttuurin ilmentymä. (Prättälä, 1989, s. 53.)

Kiinnostavaa on, että edellä kuvatut vastakkainasettelut näyttävät elävän nykyisessäkin ruokaa koskevassa ajattelumaailmassa. Esimerkiksi Aution ja Lombardini-Riipisen tutkimuksessa terveelliset elämäntavat rakentuvat nuorten kertomuksissa hyvän ja pahan kategorioihin ja muodostuvat pääosin vastinpareista terveellinen – epäterveellinen ruoka, liikunta – liikkumattomuus, tasapainoiset – epävakaat ihmissuhteet ja lepo – sen puute. Nuoret korostavat yksittäisten valintojen lisäksi terveellisen elämäntavan kokonaisvaltaisuutta. He ymmärtävät ravitsemussuosittelujen normatiivisuuden ja kykenevät suhteuttamaan vaatimuksia omiin elämäntapoihinsa, vaikka lipsuvatkin niistä ajoittain. (Autio & Lombardini-Riipinen, 2006, s. 51.) Kahtiajako näkyi myös Roosin tutkimuksissa, jossa todetaan, että ruokatottumusten määrittely vaihteli eri ruokailutilanteissa. Kotona ja koulussa sosiaalinen tausta vaikutti enemmän määrittelyyn, kun taas ystävien kanssa syödessä elämäntavalla oli vahvempi merkitys. (Roos ym., 2004, s. 345).

Monet tutkimukset ovat tuoneet esiin huolen nuorten ruokatottumusten terveellisyydestä. Maailman terveysorganisaatio WHO (Obesity, 2013; Obesity and Overweight, 2018) on nostanut esiin muun muassa huolen lihavuuden lisääntymisestä ja myös Suomessa kouluterveyskyselyssä (2013; 2017) on havaittu nuorten ruokatottumuksissa parantamisen varaa. Eurooppalaisen tutkimuksen mukaan suurimpia esteitä aikuisten terveelliselle syömiselle pidetään ajanpuutetta ja itsekontrollin puute. Muina esteinä nähdään ruoanvalmistus, hinta ja se, ettei ruoasta pidetä. Suomessa suurin ja Euroopan keskiarvoa korkeampi este näyttäisi olevan itsekontrollin puute. (Anna, 2001, ss. 238–239.) Myös lasten terveellisempiä ruokatottumuksia näyttää selittävän hyvä itsesäätelykyky. Itsesäätelyn kehittymisessä lapsia voidaan auttaa ja tukea, sitä voi opetella. (Ollila ym., 2013, s. 32.)

Ruokatottumusten taustalla on kysymys siitä, miksi ja miten ihminen valitsee ruokansa, valmistaa ruokansa ja syö. Ruokatottumukset ja ruoan valinta perustuvat monien tekijöiden yhteisvaikutuksiin: yhtäältä ruokaan ja valintoja tekevään yksilöön liittyviin tekijöihin ja toisaalta mikro- ja makrotason taloudelliseen ja sosiaaliseen toimintaympäristöön, jossa valinnat tehdään (Shepherd, 2001, s. 117; Story ym., 2002, s. 941–942). Ruokatottumukset rakentuvat jo lapsuudessa ensin kodissa ja sitten myös päiväkodissa ja koulussa (Lake ym., 2004). Ruokatottumusten muuttuminen elämän aikana on mahdollista, muttei sattumanvaraista ja harvoin täydellistä.

3.1.2 Ruoan valintaa ohjaavia tekijöitä

Ruokaan ja ravitsemukseen liittyvät tiedot nostetaan usein esiin ruoan valintaa ohjaavina tekijöinä. Tieto voidaan jakaa tieteelliseen tietoon ja arkitietoon. Tieteellinen tieto lähtee tieteellisestä ajattelusta ja etsii uusia yhteyksiä. Arkitieto pohjautuu ihmisen jokapäiväisen elämän välittömiin kokemuksiin ja käsityksiin ja keskeistä on, onko sillä yksilölle käytännössä merkitystä jokapäiväisessä ongelmanratkaisussa. Arkielämän tiedolle riittää, että tieto on suurin piirtein pätevää

ja luotettavaa ja että käsillä oleva ongelma voidaan ratkaista sen avulla. (Savolainen, 1993, ss. 23, 43–44.) Tiedon jakaminen toisten ihmisten kanssa muuttaa ja kehittää tietoa. Se voi johtaa myös alkuperäisen toiminnan tai ongelman muuttamiseen. Arkielämän tieto, arkitieto on usein käytännössä riittävää, vaikkei se pohjautukaan tieteellisiin kriteereihin. Ongelmalliseksi sen tekevät tilanteet, joissa tulisi ymmärtää tiettyjä lainalaisuuksia, arkihavaintoja selittäviä ilmiöitä. Jos arkitieto ja tieteellinen tieto eivät kohtaa, syntyy ongelmia, jotka eivät ratkea tiedon määrää lisäämällä, vaan laatua ja ymmärrettävyyttä parantamalla. (Palojoki, 2003, ss. 53–56.)

Käytännön tietoon yhdistyvät tosiasiatieto, joka tarkoittaa yksilön tosia uskomuksia itsestään tai ympäröivästä maailmasta, toimenpidetieto, jonka avulla yksilö tietää, miten suorittaa tietty toiminta tai toimintasarja, ja arvotieto, joka antaa yksilölle kuvan hyvän arvon kriteereistä. Yhteiskunnassamme tieto on muuttuvaa, mutta ruokaan ja syömiseen liittyen pysyvää näyttäisi olevan kotona opittu, sukupolvelta toiselle siirtyvä tietoa. Osa tiedosta, erityisesti toimenpidetiedosta voi olla tiedostamatonta, hiljaista tietoa, joka kehittyy harjoittelun tuloksena ja näyttäytyy taitavana, sujuvana toimintana. (Piironen & Järvelä, 2006, s. 49; Sarvimäki, 1988, s. 251.) Hiljaisen tiedon rooli on harrastuksissa tärkeä ja usein harrastamisen kautta hankitaan uusia tietoja ja taitoja niin arkeen kuin työelämäänkin.

Asiantuntijoiden suositukset ja ohjeet voivat auttaa kuluttajia ruoan valinnan kysymyksissä ja riskien arvioimisessa. Asiantuntijoiden mielipiteet kuitenkin usein eroavat toisistaan. Lisäksi asiantuntijoiden ja maallikoiden käsitykset voivat poiketa toisistaan. (Ahola, Bäckström & Mäkinen, 2014, ss. 114–115.) Ihmiset luottavatkin aiempaa vähemmän asiantuntijatietoon. Ruokaan liittyvän tiedon koetaan muuttuvan niin nopeasti, ettei voi olla varma, ketä uskoa. Ihmiset myös kokevat, että ruoan terveysriskejä liioitellaan. Luottamuksella on suuri merkitys tiedon käyttämisessä: tietoa arvioidaan omien kokemusten, tietolähteiden ja asiasisällön perusteella. (Piironen & Järvelä, 2006, ss. 46–48.) Esimerkiksi ruoan turvallisuuskysymyksissä suomalaiset luottavat melko hyvin viranomaisilta saatavaan tietoon (Lassoued & Hobbs, 2014, s. 18; Poppe & Kjærnes, 2003, ss. 15–19), suurin osa luottaa kuitenkin eniten omaan osaamiseensa ja aisteihinsa. (Piironen & Järvelä, 2006, s. 48).

Tosiasiatieto voi jäädä liian etäälle käytännöstä ja arjen toiminnasta ja ihminen, jolla on paljon tietoa, ei ehkä osaa, voi tai halua soveltaa tietoa käytäntöön. On myös tärkeää tiedostaa tietolähteiden luotettavuuteen, ihmisten arkeen ja toimintatapoihin liittyvät näkökulmat. Jotta ihminen voi kantaa vastuuta terveellisestä syömisestään, keskeinen kysymys onkin, kuinka hyvät valmiudet hänellä on ymmärtää ja tulkita tarjolla olevaa tietoa. (Palojoki, 1998, s. 142.) Valintoja tehdään harvoin vain tosiasiatiedon ja rationaalisten syiden perusteella. Tiedon vaikuttavuus ihmisen toimintaan vaihtelee tilanteittain ja yksilöittäin, tavoilla ja ympäristöllä, makumieltymyksillä ja ruoan tuttuudella on merkitystä ruokaan liittyvässä

päätöksenteossa (Palojoki & Tuomi-Gröhn, 2001, s. 15, 22). Ruoanvalinnan prosessiin vaikuttavat ekologiset, biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja taloudelliset tekijät (Mäkelä, 2000, s. 201). Lasten ja nuorten terveellisten ruokatottumusten kannalta tiedon merkitystä tärkeämpänä pidetään itsetuntoa ja identiteettiä sekä niiden positiivista kehittymistä. Identiteetti vaikuttaa myös nuorten mielikuviin ruoasta. (Raulio ym., 2007, s. 61; Stevenson, Doherty, Barnett, Muldoon & Trew, 2007, ss. 429–432.) Ruokakasvatuksen näkökulmasta tiedon rinnalla onkin monia muita huomioitavia tekijöitä.

Belasco (2008) tarkastelee ruokaan liittyvien valintojen taustalla olevia tekijöitä kehittämänsä kulinaaristen vastakohtien triangelimallin (*triangle of culinary contradictions*) avulla. Se koostuu kolmesta osatekijästä: identiteetti (esim. kulttuuri ja maku), henkilökohtainen, sosiaalinen, fysiologinen, ja poliittinen vastuullisuus (esim. terveys ja ympäristö) ja sopivuus (esim. aika, hinta ja voimavarat), jotka saattavat olla ristiriitaisia keskenään ja myös osatekijöiden sisällä (Belasco, 2008, ss. 7–10, 33). Kotitalousopetukseen liittyvässä tutkimuksessa Höijer tutkijakollegoineen (2014) havaitsi myös kilpailua osatekijöiden välillä, mutta osittain ne voivat myös olla sopusoinnussa keskenään (Höijer, Hjälmeskog & Fjellström, 2014, ss. 497–499). Ruokaan liittyviin valintoihin nähdään vaikuttavan yhtäältä käytettävissä oleva aika, raha, raaka-aineet, osaaminen ja muut voimavarat sekä toisaalta ikä, sukupuoli, jaetut arvot ja tavat, makutottumukset ja sosiaalinen tilanne (Mts. 487–488). Ruoan valinnan taustalla on myös etninen ja kulttuurinen tausta (Flowers & Swan, 2015, s. 40).

Ruokavalinnat kertovat myös niistä arvoista, joita tietty ruoka, ruoanvalmistusmenetelmä tai kulutustottumus edustaa (Pohjanheimo, 2010, ss. 57–58, 72). Pelkkä hintalappu ei enää riitä ruoan arvon mittaamiseen. Kuten Belascon (2008) mallikin kuvaa, arvon taustalla ovat myös ruoan turvallisuus ja terveellisyys sekä se, mitä ruoka kertoo kuluttajasta, miten se vaikuttaa luontoon ja muihin ihmisiin. Ruoan ekologisoituminen kuvaa osaltaan ruokakäsityksen muutosta. Sen taustalla ovat ympäristöherääminen ja huoli tulevaisuudesta. (Karisto, Lillunen & Massa, 2006, ss. 160–162, 166.) Huoli omasta terveydestä ohjaa syömistä henkilökohtaisen tilanteen mukaan: esimerkiksi nuoret ovat enemmän huolissaan painonnoususta kuin sairastumisesta (Croll ym., 2001, s. 197; Sun, 2008, s. 47). Toisaalta tietyn ruoan tai menetelmän valitseminen saattaa kertoa myös jaetusta ideologiasta. Valinnat vaikuttavat niin yksilöön kuin yhteiskuntaankin. Belasco (2008) toteaa kuitenkin, että vastuullisuus näyttäisi olevan heikoin ruokavalintojen taustalla oleva tekijä, vaikka sen pitäisi olla vahvin (Belasco, 2008, s. 10). Voidaan olettaa, että nuoret haluaisivat ilmentää arvojaan, vastuullisuuttaan ja elämäntyyliään syömisessään ja siihen liittyvissä valinnoissa. Nuoret kertovat valinnoillaan sitoutumisestaan esimerkiksi ystäviin ja ideologioihin (Ahava & Palojoki, 2004, ss. 372–373). Tosin kuten aikuisetkin, nuoret saattavat puhua arvoista, mutta valita kuitenkin toisin.

Sosioekonomisiin taustoihin perustuvat erot näkyvät nuorten ruokatottumuksissa (Béghinl ym., 2014, ss. 1307–1309). Korkeimpaan sosioekonomiseen ryhmään kuuluvilla näyttää olevan muita terveellisemmät ruokatottumukset (Pajunen ym., 2012, s. 106; Ovaskainen, Nummela, Holstila, Kosola & Helakorpi, 2013, ss. 26–27). Lasten ylipainolla on yhteys vanhempien sosioekonomiseen asemaan, mutta myös alueellisia eroja löytyy (Kaikkonen ym., 2012, ss. 122–123; Mäki ym., 2017, ss. 210–211). Sosiaalisen taustan ja elämäntapojen yhteys ruokatottumuksiin näyttäisi olevan voimakkaampi pojilla kuin tytöillä (Roos ym., 2004, ss. 345–346). Vanhempien koulutuksella ja perheen toimeentulolla näyttäisivät olevan yhteydessä nuorten ruokatottumusten terveellisyyteen (Moreno-Maldonado ym., 2018, s. 108). Esimerkiksi Suomessa koululaisten aamiaisen syömisellä on havaittu yhteys erityisesti äidin koulutukseen (Kaikkonen ym., 2012, ss. 122–123.) Perheen köyhyys saattaa myös estää niin terveellisten valintojen tekemisen huomioiden niin ruoan laadun kuin määränkin. Lisäksi se vaikuttaa nuorten ruokaan ja yhdessä syömiseen liittyvään sosiaaliseen kanssakäymiseen vertaisten kanssa. (Knight, O’Connell & Brannan, 2018). Suomessa sosioekonomisia eroja on havaittavissa vähemmän nuorten parissa kuin aikuisväestössä. Kouluruokailu saattaa vaikuttaa eroja tasaavasti. Myös nuoren ikä on merkittävä erotteleva tekijä, sillä iän karttuessa perheen merkitys nuorten valinnoissa vähenee ja vertaisten ja nuorisokulttuurin vaikutus lisääntyy. (Pajunen ym., 2012, ss. 113–115.)

Nuorten ruokatottumusten taustalla ovat omat mieltymykset, ruoan maku, haju ja suutuntuma sekä painoon ja ulkonäköön liittyvät huolet. (Houldcroft, Haycraft & Farrow, 2014; Lehto ym., 2016, s. 173; Story ym., 2002, s. 941.) Tietty ruoka valitaan, koska on nälkä, tekee mieli tiettyä ruokaa ja ruoka on houkuttelevaa. Valintaan vaikuttaa myös ruokailuun käytettävissä oleva aika. (Neumark-Sztainer, Story, Perry & Casey, 1999, ss. 931–932.) Näyttää myös siltä, että nuoret syövät epäterveellisiä ruokia, koska ne ovat helposti ja nopeasti saatavilla ja edullisia (Munt, Partridge & Allman-Farinelli, 2017).

Sukupuolellakin on merkitystä: pojille ruoan maulla näyttää olevan suurempi merkitys kuin tytöille, kun taas tytöt ovat poikia tarkempia ruoan ravitsemuksesta. (Croll ym., 2001, ss. 197–198; Stevenson ym., 2007, ss. 429–432; Wesslén 2000, ss. 17–20.) Sukupuoleen perustuvat erot eivät ole täysin selkeitä, vaan sisältävät myös tulkintaa. Esimerkiksi Iso-Britanniassa toteutetussa tutkimuksessa todettiin, että pojat syövät tyttöjä useammin aamiaista, kun taas tytöt syövät poikia enemmän hedelmiä ja vihanneksia (Simon, Owen, O’Connell & Brooks, 2018, s. 694, 695–696). Tytöt näyttäisivät kuitenkin syövät poikia terveellisemmin ja sen myötä on mahdollista, että parisuhde tuo poikien syömiseen terveellisempiä vaihtoehtoja (Anderson, Marshall & Lea, 2004, ss. 328–329).

Syömiseen liittyvillä sosiaalisilla verkostoilla (Stead ym., 2011; Andersen, Vassard, Havn, Damsgaard, Biloft-Jensen & Holm, 2016) ja sosiaalisilla normeilla (Higgs & Thomas, 2016, s. 4) on havaittu olevan yhteys nuorten ruokatottumuksiin. Sillä, kenen kanssa syödään ja tehdään ruokaan liittyviä valintoja, on

suuri merkitys (Higgs, 2015, s. 42). Kodin perinteiden ja vanhempien valintojen haastaminen ovat osa nuoruutta. Pohjoismaisessa tutkimuksessa on kuitenkin todettu, että eniten nuorten terveellisiin ruokatottumuksiin voivat nuorten omasta mielestään vaikuttaa nuoret itse ja heidän äitinsä (Janhonen, 2016, ss. 29–30). Lasten ja nuorten valinnoissa perheen käytännöillä ja arvoilla on iso merkitys (Contento ym., 2006, ss. 579–580). Kodilla ja perheen yhteisillä aterioilla on todettu olevan myönteinen yhteys lasten ja nuorten terveyteen (Utter ym., 2016, s. 35). Kodin ruokaympäristöllä ja perheiden yhteisten aterioiden määrällä näyttää olevan yhteys lasten ruokailutottumuksiin (Vepsäläinen, 2018, s. 101). Perheen kanssa yhdessä syötävät ateriat ovat yhteydessä nuorten, varsinkin poikien ruokailutottumuksiin (Neumark-Sztainer ym., 1999, s. 931).

Perheen lisäksi ystävillä, vertaisilla on vaikutusta lasten ja nuorten ruokatottumuksiin (Lally, Bartle & Wardle, 2011, s. 626; Moreno-Maldonado ym., 2018, s. 108). Vertaisilla on suuri merkitys esimerkiksi siinä, pitävätkö nuoret uusista ruokalajeista vai eivät (Andersen ym., 2016, ss. 91–93) ja myös pikaruogan syöminen on yhteydessä vertaisten valintojen kanssa. (Roos ym., 2004, s. 346.) Ystävien merkitys on pojille suurempi kuin tytöille. Nuoren omilla odotuksilla ja uskomuksilla on yhteys hänen ruokatottumustensa terveellisyyteen, mutta vertaisilla näyttäisi olevan yhteys erityisesti nuorten ruokatottumusten epäterveellisyyteen (Fitzgerald, Heary, Kelly, Nixon & Shevlin, 2013, ss. 53–56).

Nuorten on todettu tekevän valintojaan samaan tapaan ystäviensä kanssa ja soveltavan yhteen ruokatottumuksiaan. Salvey, De La Haye, Bowker ja Hermans (2012) tarkastelevat vertaisten roolia nuorten ruokatottumusten taustalla kolmesta näkökulmasta. He ovat todenneet, että nuorten käyttäytyminen muuttuu vertaisten kanssa syödessä (*social facilitation*) ja nuoret syövät enemmän tai vähemmän sen mukaan, miten paljon heidän seurassaan olevat vertaiset syövät (*social modeling*). Kolmantena ruokaan ja syömiseen liittyviin valintoihin vaikuttaa myös se, että nuoret haluavat tehdä hyvän vaikutuksen vertaisiinsa (*impression management*). (Salvy, De La Haye, Bowker & Hermans, 2012, s. 371–373.) Ruokatottumusten yhteensovittaminen kertoo yhteenkuuluvuuden tärkeydestä ja halusta kuulua ryhmään. Sosiaalisten verkostojen erilaiset käytännöt ja arvot herättävät ristiriitoja, joita helpottavat nuoren omat, ruoan valintaan liittyvät pelisäännöt, tehokas keskustelukulttuuri perheen kanssa ja sopivat vuorovaikutusmuodot vertaisten joukossa. Tosin on myös niin, että lapset saattavat ystävystyä jo valmiiksi samankaltaisia arvoja ja tapoja noudattavien kanssa ja näin vahvistavat jo kehittyneiden tottumusten hyväksymistä. (Contento ym., 2006, ss. 579–580; Stead ym., 2011, s. 1138; Wills, Beckett-Millburn, Lawton & Roberts, 2009, ss. 54–55, 59–60.)

Muntin, Partridge ja Allman-Farinellin (2017) 34 aiemmin julkaistun artikkelin tarkasteluun perustuvan tutkimuksen mukaan nuorten epäterveellisten ruokatottumusten taustalla näyttäisi myös olevan ruoanvalmistukseen liittyvät puutteelliset taidot (Munt ym., 2017). Ruoanvalmistukseen ja siihen liittyviin taitoihin paneudutaan seuraavassa alaluvussa.

3.1.3 Ruoanvalmistus ja ruokatottumukset

Ruoanvalmistus (cooking) ei ole käsitteenä yksiselitteinen. Englanninkielisessä käytetään sekä käsitettä ”*food preparation*” että ”*cooking*”, joissa voidaan nähdä eroja, kuten suomenkielessäkin nähdään (ks. Luku 1). Ruoanvalmistus voidaan ymmärtää hyvin eri tavoin (Lang, Caraher, Dixon & Carr-Hill, 1999; Short, 2006; Wolfson, Bleich, Smith & Frattaroli., 2016). Toisessa ääripäässä olevat pitävät ruoanvalmistuksena mitä tahansa ruoan valmistusta, käytettiinpä prosessissa puolivalmisteita tai olipa ruoka kylmää tai kuumaa. Toisessa ääripäässä ovat ihmiset, jotka ajattelevat ruoan valmistusta prosessiksi, jossa ruokaa valmistetaan alusta alkaen itse, siinä kuumennetaan ruoka-aineita ja lopputuloksena on niin sanottu kunnon ateria. (Short, 2006, ss. 27–31; Wolfson ym., 2016, ss. 149–152.)

Aiemmissa tutkimuksissa käsite ruoanvalmistus on herättänyt keskustelua siitä, onko ruoanvalmistus lopputuote vai prosessi, sekä se, onko ruoanvalmistus muiden asettamien ohjeiden seuraamista vai myös työn suunnittelua ja kehittämistä. Lévi-Straussin mukaan kulttuurisesti hyväksytyillä tavoilla luonnon raaka-aineet muunnetaan kulttuuriksi, raaka-aineet valmistetaan syötäväksi ruoaksi kulttuurisen muutoksen kautta (Lévi-Strauss, 1970). 1980-luvulla Fieldhouse lisäsi ruoanvalmistukseen ja sen menetelmiin sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön asettamat reunaehdot: saatavissa olevat ruoka-aineet ja materiaalit sekä kulttuuriset tarpeet ja yhteisön mieltymykset (Fieldhouse, 1995, s. 63). Yksilöiden käsitys ruoanvalmistuksesta vaihtelee eikä tutkimuksessa ole yhtä hyväksyttyä määritelmää ruoanvalmistukselle (*cooking*) (Wolfson ym., 2016, ss. 152). Ruoanvalmistus voidaan nähdä yksittäisten valintojen ja taitojen muodostamana jatkumona, mutta näkökulmaa on myös laajennettu siten, että taitoihin ja käytäntöihin liitetään sosiaaliset ja kulttuuriset yhteydet ja rajoitteet (Lahne ym., 2017, s. 97; Trubek ym., 2017, s. 298). Manuaalisten taitojen rinnalla tärkeitä taitoja ovat kognitiiviset taidot sekä aisteihin ja organisointiin liittyvät taidot (Fordyce-Voorham, 2011, ss. 117–119). Shortin (2006) mukaan ruoanvalmistaminen edellyttää käytännön taitojen ja kirjoista opittujen tietojen yhdistämistä ruoanvalmistuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja seurantaan tarvittaviin käsitteellisiin, ajatteluun ja havainnointiin liittyviin taitoihin (Short, 2006, s. 117). Tässä tutkimuksessa ruoanvalmistus nähdään eri tilanteissa ja ruokaympäristöissä toteutuvana arjen toimintana, jossa yksilön, yhteisön ja ympäristön psyykkisten, fyysisten, sosiaalisten ja kulttuuristen puitteiden mahdollistamat valinnat, osaaminen ja käytännöt sekä päätökset ja vuorovaikutus muodostavat ruoanvalmistuksen kokonaisuuden suunnittelusta syömiseen. Ruoanvalmistukseen voidaan käyttää puolivalmisteita ja ruoan ei tarvitse olla niin sanottu kunnon ateria, johon palataan luvussa 4.1.2.

Arjen ruoanvalmistuksen esteinä pidetään taloudellisia tekijöitä, ajan puutetta ja sitä, ettei nauti ruoanvalmistuksesta. Ruoanvalmistusprosessia edistävät aterioiden suunnittelu, työn organisointi ja ajanhallinta. (Wolfson ym., 2016, ss. 152–153.) Ruoanvalmistus on hyvin sukupuolittunut: vaikka kotitöitä jaetaan nykyään aiempaa enemmän, arjen ruoanvalmistus on yhä useimmiten naisten vastuulla.

Miehet ja naiset näkevät ruoanvalmistukseen käytettävän ajan ja nautinnollisuuden myös osittain eri tavoin. (Murcott, 2000; Daniels, Glorieux, Minnen & van Tienoven, 2012, ss. 1050–1051, 155–156). Se, että ruoanvalmistus on viihdyttävää, näyttäisi olevan miehille tärkeämpää kuin naisille (Hartmann ym., 2013; Dixey, 1996, ss. 38–39). Lai-Yeungin (2010, s. 255) tutkimuksen mukaan nuoret pitävät ruoanvalmistusta kiinnostavana ja ruoanvalmistustaitoja tärkeinä elämäntaitoina. Se ei ole yllätä, koska perinteisissä ja sosiaalisissa medioissa on runsaasti ruoanvalmistukseen liittyviä ohjelmia ja videoita sekä ruokaohjeita. Kiinnostus ei kuitenkaan vielä takaa ruoanvalmistukseen liittyviä taitoja tai sitä, että nuori kantaisi vastuuta ruoanvalmistuksesta. (García-González, Achón, Alonso-Aperte & Varela-Moreiras, 2018, s. 12.)

Voidaan kysyä, takaavatko ruoanvalmistustaidot sen, että henkilö tekee terveellisiä valintoja. (Caraher & Lang, 1999; ks. myös Douglas, 1975; Lévi - Strauss, 1992). Lang (1995) totesi tutkimuksessaan, että henkilö, jolla on hyvät ruoanvalmistustaidot, voi tehdä sekä terveellisiä että epäterveellisiä valintoja. Sen sijaan henkilöllä, jolla ei ole taitoja valmistaa ruokaa itse, on vähemmän mahdollisuuksia valita ja hänen on tyydyttävä valmisruokiin. (Lang, 1995). Ruoanvalmistustaitojen puute saattaa olla esteenä sille, että ihmiset pystyvät hyödyntämään tietoja ja valmistamaan itse ruokaa. Tietojen ja taitojen puute saattaa myös vaikuttaa aterioiden koostumukseen. (Hartmann ym., 2013, s. 130; Larson, Perry, Story & Neumark-Sztainer., 2006, ss. 2005–2007; Reicks, Trofholz, Stang & Laska, 2014, ss. 259–260, 273.) Huonot taidot voivat kaventaa valinnan mahdollisuuksia (Caraher, Dixon, Lang & Carr-Hill, 1999, s. 605; Caraher & Lang, 1999, s. 26). Byrd-Bredbennerin mukaan se, että nuoret kokevat omat ruoanvalmistustaitonsa heikoiksi, saattaa estää terveellisyyteen liittyvien suositusten ja neuvojen ymmärtämisen ja noudattamisen (Byrd-Bredbenner, 2004, s. 161–162). Amerikassa toteutetussa tutkimuksessa vastaajat kokivat voivansa kantaa vastuuta omista ruokatottumuksistaan, kun heillä on ruoanvalmistukseen tarvittavat hyvät taidot, tila ja raaka-aineet (Trubek ym., 2017, s. 300). Ruoanvalmistukseen liittyvillä taidoilla voi myös olla yhteys lasten ja nuorten ruokamieltymyksiin ja asenteisiin (Hersch, Perdue, Ambroz & Boucher, 2014, ss. 4–5). Useat kuluvan vuosituhannen tutkimukset ovat osoittaneet ruoanvalmistamiseen osallistumisella olevan myönteinen vaikutus ravitsemukseen (esim. Larson, Perry ym., 2006; Laska, Larson, Neumark-Sztainer & Story, 2012), ruoanvalmistustaidoilla ja myönteisellä suhtautumisella ruoanvalmistukseen näyttäisi myös olevan yhteys terveellisiin ruokavalintoihin (Lohse ym., 2007; Hersch ym., 2014; Reicks ym., 2014).

Tutkimuksissa on tuotu esiin, että ruoanvalmistustaidoilla on yhteys muihinkin kuin terveellisiin valintoihin nuorten elämässä. Sveitsissä todettiin, että ruoanvalmistustaidoilla on yhteys ruokavalintoihin ja terveyteen, mutta ruoanvalmistuskurssilla osallistujat voivat oppia myös talouteen ja ajankäyttöön liittyviä tietoja ja taitoja sekä tunnistamaan ruoka-aineita (Hartmann ym., 2013, s. 130). Uudessa

Seelannissa toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että nuorten ruoanvalmistustaidoilla on selkeä yhteys paremman ruokavalion laadun lisäksi mielenterveyden kanssa sekä sen kanssa, että nuoret kokevat kuuluvansa vahvemmin perheeseen. Samansuuntaiset yhteydet havaittiin myös ruoanvalmistuksen useuden suhteen, paitsi lähes päivittäin ruokaa valmistavissa nuorissa. (Utter ym., 2016, ss. 38–39.) Yhdysvalloissa jo 1990-luvulla havaittiin ruoanvalmistuksen ja siihen liittyvien taitojen yhteys terveyden lisäksi myös itsetuntoon. (Caraher & Lang, 1999, s. 26.) Kanadassa toteutetussa tutkimuksessa nuoret korostivat ruoanvalmistustaitojen merkitystä osana itsenäistymistään (Simmons & Chapman, 2012, ss. 1191–1192).

Lasten varhaisimmat ruoanvalmistustaidot ovat perinteisesti kehittyneet kotona, erityisesti äitien ja isoäitien vaikutuksesta (Murcott, 2014, ss. 90–93; Wolfson, Frattaroli ym., 2017, s. 232) ja yhä äidit kokevat olevansa vastuussa nuorten ruoanvalmistustaitojen oppimisesta (Lai-Yeung, 2015, s. 122) Hong Kongissa toteutetun tutkimuksen mukaan nuoret valmistavat vain harvoin ruokaa yhdessä vanhempiensa kanssa (Lai-Yeung, 2015, s. 121). Kannustamalla vanhempien siihen, että he ottavat lapset mukaan ruoanvalmistukseen, voidaan yhä vaikuttaa myönteisesti lasten ruokatottumuksiin (van der Horst, Ferrage & Rytz, 2014, s. 24; García-González ym., 2018, s. 12). Amerikkalaisessa tutkimuksessa vastaajat kertoivat oppineensa suuren osan ruoanvalmistustaidoistaan kodin lisäksi itse opiskellen ja harjoitellen (Wolfson, Frattaroli ym., 2017, s. 232). Perinteisesti ruoanvalmistusta on opittu kodin lisäksi myös koulussa (Caraher & Lang, 1999, ss. 6–7, 25; Lang ym., 1999), joissa olisi suositeltavaa opettaa myös itseopiskeluun liittyviä taitoja (Wolfson, Frattaroli ym., 2017, ss. 232–233). Koska ruokaympäristöt ja kotitalousopetus ovat muuttuneet nopeasti (esim. Lichtenstein & Ludwig, 2010), herää kysymys siitä, onko nuorilla liian vähän mahdollisuuksia oppia ruoanvalmistustaitoja.

Kotitalousopetus on monissa maissa muuttunut ja ruoanvalmistus opetuksessa vähentynyt (Utter ym. 2016, s. 36). Suomalaisessa peruskoulussa kaikille pakollisen kotitalousopetuksen määrä on vähentynyt ja on viikkotuntien määrältään OECD-maiden pienimpiä (Manninen, 2009). Myös kotona nuoret osallistuvat aiempaa vähemmän ruoanvalmistukseen. Iso-Britanniassa ja Ranskassa toteutetuissa tutkimuksissa todettiin, että valmisruokien ja ulkona syöminen on lisääntynyt ja ruoanvalmistaminen kotona vähentynyt. Syinä tähän ovat muuttuneet työajat, perherakenteet ja sukupuoliroolit sekä ajan puute. Ranskassa valmistetaan ruokaa ja syödään useammin yhdessä kotona, kun taas Iso-Britanniassa syödään enemmän valmisruokia. Iso-Britanniassa erityisesti nuoret aikuiset käyttivät eniten valmisaterioita, Ranskassa vastaavaa ero ei havaittu. (Gatley, Caraher & Lang, 2014, s. 79; Pettinger, Holdsworth & Gerber, 2006, ss. 1022, 1024.) Uudessa Seelannissa hieman alle kaksikymmentä prosenttia nuorista ei ollut osallistunut ruoanvalmistukseen kotona vuoden aikana. Toimeentulolla näyttäisi olevan yhteys ruoanvalmistuksen useuteen ja taitoihin. (Utter ym., 2016, ss. 38–39.) Vastaavasti

amerikkalaisessa tutkimuksessa 30 prosenttia nuorista ilmoitti, etteivät ole osallistuneet ruoanvalmistukseen edellisen kahden viikon aikana (Larson, Story, Eisenberg & Neumark-Sztainer, 2006, s. 214).

Nuoret pääsevätkin aiempaa vähemmän osallistumaan ruoanvalmistukseen kotona ja koulussa. Ruoanvalmistukseen liittyvien taitojen oppimisessa voidaan nähdä kaksi vaihetta: ensin passiivisesti hankitaan osin tiedostamatta tietoa havainnoiden, auttaen ja kuunnellen ja sen jälkeen opitaan aktiivisesti lukemalla, kysymällä, harjoittelemalla ja kokeilemalla (López Torres, 2016, ss. 435–436). Kun ruoanvalmistus ja siihen osallistuminen on koulussa ja kotona on vähentynyt, voisivatko vapaa-ajan harrastukset tarjota mahdollisuuksia ruoanvalmistukseen ja uusia mahdollisuuksia oppia. Koulussa ja nuorten lähiyhteisössä toteutetuilla ohjelmilla, joissa keskitytään ruoanvalmistukseen ja siihen liittyvien ilmiöiden tulkitsemiseen, voidaan vahvistaa nuorten valmiuksia ja terveellisten valintojen tekemistä (Larson, Story ym., 2006, s. 215). Ruoanvalmistukseen liittyvillä, ohjattulla toiminnalla voidaan myös lisätä osallistujien itseluottamusta ja vaikka siitä ei seuraisikaan myönteisiä muutoksia ruokatottumusten kannalta, ei sen nähdä heikentävän ruokatottumuksia (Wrieden ym., 2007, s. 209). Onnistumisen kannalta tärkeää on, että lapset ja nuoret ovat aktiivisia toimijoita: he pääsevät itse valmistamaan ruokaa ja myös osallistumaan suunnitteluun ja päätöksiin (Thonney & Bisogni, 2006, ss. 322–323; Beets Swanger, Wilcox & Cardinal, 2007, s. 289). Esimerkiksi nuorten kursseilla voidaan käytännön ruoanvalmistuksen kautta vaihtaa nuorten hedelmien ja vihannesten syömiseen, kun he oppivat käsittelemään, valmistamaan ja maistamaan niitä (Brown & Hermann, 2005, s. 105).

Aiempien tutkimusten valossa voidaan olettaa, että paremmat ruoanvalmistukseen liittyvät taidot antavat mahdollisuuden tehdä myös terveellisempiä valintoja, vaikka ne eivät niitä takaakaan. Aikuisten parissa toteutetut tutkimukset ovat löytäneet yhteyden itse ruoanvalmistamisen ja terveellisten ruokatottumusten välillä, mutta tutkimusten johtopäätöksiä ei voida pitää kovin yleistettävänä (Mills ym., 2017, ss. 129, 132; Reicks ym., 2014, ss. 273–274; Reicks, Kocher & Reeder, 2018, s. 170). Ruoanvalmistukseen liittyvät taidot muodostuvat monien osatekijöiden kokonaisuudesta, jota on ollut haastavaa tieteellisesti tutkia (Lahne ym., 2017, s. 96). Sen nähdään johtuvan muun muassa siitä, että taitoja on usein tarkasteltu vain kädentaitoina eikä ruoanvalmistusta ole pystytty tarkastelemaan riittävän teoreettisesti (Wolfson, Bostic ym., 2017, ss. 1149). Teoriaan pohjautuvia, yhteisesti hyväksyttyjä, luotettavia mittareita ei myöskään ole ollut käytettävissä (Reicks ym., 2014, s. 274; McGowan ym., 2017, ss. 2413, 2430; Reicks ym., 2018, s. 170). Joitain ruoanvalmistukseen liittyvien taitojen arvioimiseen tarkoitettuja mittaristoja on kehitetty perustuen yhtäältä ruokalukutaitoon (*food literacy*) ja toisaalta ruokatoimijuuden käsitteeseen (*food agency*) (ks. Luku 2.2.3). Tässä tutkimuksessa ei tutkita ruoanvalmistustaitoja, vaan nuorten kokemusta arjen ruoanvalmistuksesta selviytymisestä. Nuoret valmistavat usein ruokaa kotona (Myllyniemi, 2016, s. 46), mutta millaiset tekijät edistävät nuorten selviämistä arjen

ruoanvalmistuksesta. Tätä kysymystä pohdin seuraavaksi nuorilta kerätyn kyselyaineiston perusteella.

3.2 Kyselyaineisto ja sen analyysi

Tässä luvussa tarkasteltava määrällinen aineisto kerättiin osana Nuorisosiain neuvottelukunnan ja Nuorisotutkimusseuran Nuorisobarometri 2015 -kyselyä. Nuorisobarometrin aineisto hankittiin tähän tarkoitukseen luodulla kyselylomakkeella (Liite 1), jossa on pääasiassa monivalintakysymyksiä. Nuorilta kysyttiin väitöskirjatutkimukseen liittyen näkökulmia ruokatottumusten taustalla olevista sosiaalisista verkostoista ja nuorten arjen ruokaympäristöistä. Nuoret vastasivat kyselyyn joulukuusta 2014 helmikuuhun 2015 Taloustutkimuksen toteuttamissa puhelinhaastatteluissa. Haastatteluiden keskimääräinen kesto oli hieman yli 24 minuuttia. Vastaukset tallennettiin Askia-tiedonkeruujärjestelmään, josta ne konvertoitiin SPSS-ohjelmistoon. (S. Myllyniemi, sähköposti 8.5.2015 ja 12.5.2015.)

Vastaajien perusjoukkona olivat 15–29-vuotiaat Suomessa asuvat nuoret lukuun ottamatta Ahvenanmaata. Aineisto kiintiöitiin sukupuolen, ikäryhmien, suuralueen ja äidinkielen mukaan. Väestötietojärjestelmästä poimittiin satunnaisotannalla 27 500 henkilön joukko, josta puhelinnumerot löytyivät 15 001 henkilölle (suomenkielisiä 12 927, ruotsinkielisiä 828 ja muun kielisiä 1246). Kun tästä otoksesta vähennettiin vielä väärät puhelinnumerot ja kiintiöön kuulumattomat, lopullinen näytteen koko oli 14 116 henkilöä. Näistä tehtiin yhteensä 1894 haastattelua, haastateltavista poikia/miehiä oli 967 ja tyttöjä/naisia 927. Vastaajista 15–17-vuotiaita oli 18 %, 18–20-vuotiaita 20 %, 21–24-vuotiaita 28 % ja 25–29-vuotiaita 34 %. Taustamuuttujat kysyttiin ikää ja asuinkuntaa lukuun ottamatta vastaajilta eli ne kertovat haastateltujen nuorten oman käsityksen asiasta. Aineistossa käytetään painotuksia sukupuolen, iän ja suuralueen osalta. (ks. myös Myllyniemi, 2016, ss. 11, 95.)

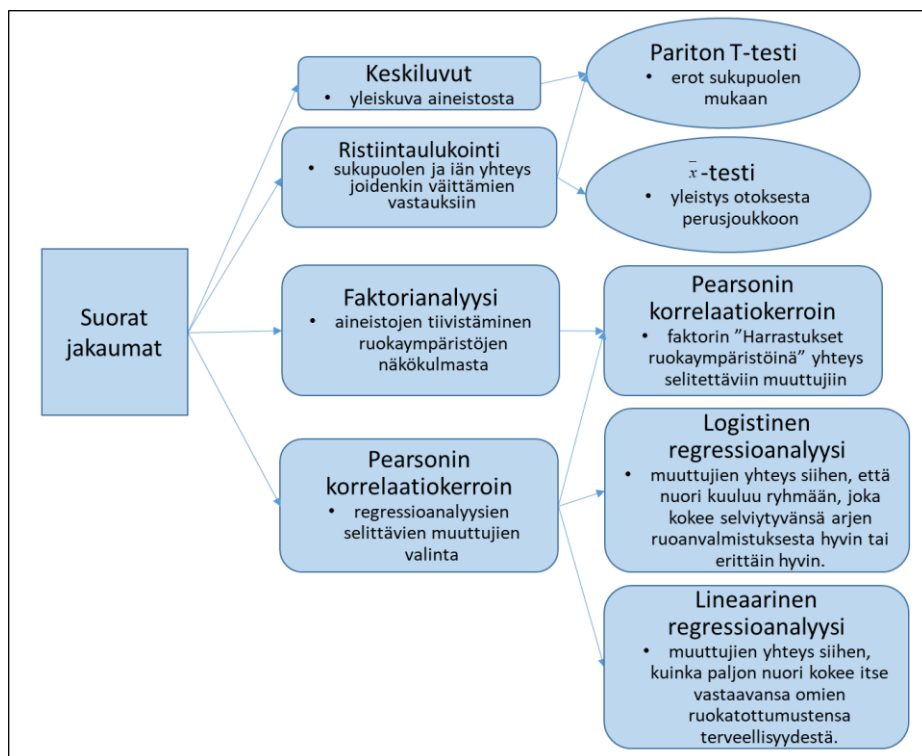
Nuorisobarometrin aineiston perusteella kirjoitin Nuorisobarometri 2015 -julkaisuun näkökulma-artikkelin, jossa pohdin, miten nuoret kokevat omat ruokatottumuksensa ja arjen ruoanvalmistuksen sekä millaisena he kokevat eri tahojen roolin omien ruokatottumustensa taustalla. Artikkelissa julkaistiin kuvioden 3 ja 4 sekä liitteiden 3 ja 5 tiedot (Kauppinen, 2016). Väitöstudiumissa jatkoin määrällisen aineiston analysointia ja tutkin, mitkä tekijät ovat yhteydessä siihen, että nuoret kokevat selviävänsä hyvin tai erittäin hyvin arjen ruoanvalmistuksesta ja että nuoret itse kantavat vastuuta omista ruokatottumuksistaan, sekä miten harrastukset näyttäisivät olevan yhteydessä nuorten ruokatottumuksiin ja arjen ruoanvalmistuksesta selviytymiseen. Mittareina käytettiin kyselyn kysymyksiä 1, 2, 4/2, 27/4 ja 27/7 sekä kysymyspatteristoja 35 ja 36. Tutkimuksessa käytetty lomake ja yksittäisten muuttujien kuvaukset ovat liitteissä 1 ja 2. Tässä tutkimuksessa analysoidut kysymykset sekä mittarit ovat taulukossa 3.

RUOKAKASVATUS NUORISOTALOILLA

Taulukko 3. Tutkimuskysymykset, määrälliset mittarit ja niiden asteikot.

Nuorten näkökulmia ruokatottumuksiin ja arjen ruoanvalmistukseen		
Tutkimuskysymykset	Mittarit: kyselyn kysymykset	Asteikko
Mitkä tekijät vahvistavat nuorten vastuuta omista ruokatottumuksistaan?	k4/2 Kuinka hyvin selviydyt arjessa seuraavista asioista? Ruoanlaitto.	5 Erittäin hyvin 4 Hyvin 3 Kohtalaisesti 2 Huonosti 1 En ollenkaan EOS
	k35/1 Valmistan itse usein ruokaa kotona. k35/2 Syömme usein yhdessä kavereideni kanssa jonkun kotona. k35/3 Käyn usein ulkona syömässä. k35/4 Syön usein pikaruokaravintoloissa. k35/5 Haen tai tilaan usein kotiin noutoruokaa. k35/6 Olen kiinnostunut eri maiden ruokakulttuureista. k35/7 Ruoan laittaminen on minulle tärkeä harrastus. k35/8 Noudatan kasvisruokavaliota. k35/10 Harrastusten yhteydessä syön yhdessä muiden kanssa (esim. osana leirejä, treenejä tms.)	4 Täysin samaa mieltä 3 Jokseenkin samaa mieltä 2 Jokseenkin eri mieltä 1 Täysin eri mieltä EOS
Molemmat tutkimuskysymykset	k36 Kuinka paljon seuraavat tahot voivat vaikuttaa ruokatottumustesi terveellisyteen? 1 Minä / 2 Äiti / 3 Isä / 4 Muu perhe / 5 Ystävät / 6 Koulu / 7 Tyttö/poikaystävä / 8 Elintarviketeollisuus ja kauppa / 9 Terveystieteiden henkilöstö / 10 Media / 11 Harrastejärjestöt / 12 Opettaja	4 Paljon merkitystä 3 Jonkin verran merkitystä 2 Vähän merkitystä 1 Ei merkitystä Ei koske minua EOS
Miten kodin ja koulun ulkopuolinen ruokakasvatus voi tukea nuorten selviytymistä arjen ruoanvalmistuksesta?	k1 Onko sinulla jokin harrastus, aivan mikä tahansa? k2 Harrastatko nykyisin jotain, aivan mitä tahansa liikuntaa?	Kyllä / Ei / EOS
	k27/4 Kuinka kiinteästi tunnet kuuluvasi harrastuspiiriin? k27/7 Kuinka kiinteästi tunnet kuuluvasi johonkin yhdistykseen, seuraan tai kansalaisjärjestöön?	5 erittäin kiinteästi 4 melko kiinteästi 3 ei kiinteästi eikä löyhästi 2 melko löyhästi 1 erittäin löyhästi tai ei ollenkaan EOS
	k35/7 Ruoan laittaminen on minulle tärkeä harrastus. k35/9 Harrastuksissani puhutaan ruoasta ja sen merkityksestä hyvinvoinnilleni. k35/10 Harrastusten yhteydessä syön yhdessä muiden kanssa (esim. osana leirejä, treenejä tms.) k35/11 Harrastuksissa mukana olevat näyttävät hyvää esimerkkiä ruokatottumusten osalta.	4 Täysin samaa mieltä 3 Jokseenkin samaa mieltä 2 Jokseenkin eri mieltä 1 Täysin eri mieltä EOS

Määrällinen aineisto analysoitiin SPSS 22 -ohjelmalle käyttäen keskilukuja, ristiintaulukointia ja Pearsonin korrelaatiota, faktorointia sekä lineaarista ja logistista regressioanalyysiä (Kuvio 2). Ristiintaulukoinnin avulla pyrittiin kuvaamaan havainnollisesti muuttujien jakautumista ja yhteyksiä ja joissain väitteissä sitä, miten vastaajien sukupuoli ja ikä ovat yhteydessä vastauksiin. Yhteyksiä havainnollistettiin histogrammeilla sekä pylväs- ja hajontakuviolla. Yleistystä otoksesta perusjoukkoon tutkittiin Khiin neliö -testillä, jolla vertaillaan kahta jakaumaa: täysin sattumanvaraista ja tutkimuksessa saatua jakaumaa. Näin tutkittiin havaittujen arvojen ja teoreettisten arvojen erotusta. Kahden ryhmän välisiä yhteyksiä tutkittiin myös t-testillä, joka analysoi keskiarvojen jakautumisen eroja ja niiden merkitsevyyttä. Paritonta t-testiä käytettiin vertailtaessa sukupuolten välisiä eroja vastauksissa.



Kuvio 2. Määrällisen aineiston analyysi.

Muuttujien välisten yhteyksien perustana on yleensä tieto yhteyksistä pareittain ja tätä yhteyttä voidaan kuvata Pearsonin korrelaatiokertoimilla. Korrelaatioissa merkitsevyyden riskitasona käytettiin viittä prosenttia ($p \leq .05$), melkein merkitsevä, yhtä prosenttia ($p \leq .01$), merkitsevä ja kymmenesosa prosenttia ($p \leq .001$), erittäin merkitsevä. Korrelaatio on osoitus vain yhteisvaihtelusta eikä kausaaliyhteydestä, sillä vähintään välimatka-asteikollisia muuttujia käytettäessä varsinainen kausaalitutkimuksen menetelmä on regressioanalyysi. Tässä tutkimuksessa

korrelaatiokertoimet kuvasivat kahden muuttujan riippuvuutta, ja niitä hyödynnettiin yhtäältä logistisen ja lineaarisen regressioanalyysin selittävien muuttujien valinnassa ja toisaalta tutkittaessa harrastusten yhteyttä nuorten syömiseen ja ruoanvalmistukseen.

Monimuuttujamenetelmiä käytetään niin kausaalisen yhteyden kuin ennakointien ja kuvailevien mallien rakentamisessa. Regressiomalleja käytetään usein ennustamaan sitä, millä todennäköisyydellä jokin asia toteutuu, tai mitkä tekijät vaikuttavat uusien tapausten kuulumisen ryhmään. (Gelman & Hill, 2007, ss. 6–7). Lineaarisella regressioanalyysillä tutkitaan sitä, onko tietyllä asialla yhteys siihen, että joku asia tapahtuu tai ei tapahdu. Logistisella regressioanalyysillä tutkitaan sitä, vaikuttavatko selittävät muuttujat todennäköisyyteen kuulua ryhmään ja kuinka paljon. (Nummenmaa, 2009, ss. 330–332) Logistisessa regressioanalyysissä selitettävä muuttuja on dikotominen ja selittävät muuttujat voivat olla suhteasteikolla, järjestysasteikolla tai luokiteltuja. Riski kuulua joukkoon saadaan jakamalla joukkoon kuulumisen todennäköisyys sillä todennäköisyydellä, ettei kuulu asianomaiseen joukkoon. Logistisessa regressioanalyysissä riskistä otetaan vielä luonnollinen logaritmi, jolloin luku vaihtelee äärettömän pienien ja äärettömän suurien lukujen välillä. Tulokinnassa on huomioitava, ettei selitettävän ja selittävien muuttujien suhde ole lineaarinen, vaan se seuraa s-käyrän muotoa. Selitettävä muuttuja on x-akselilla ja selitettävä muuttuja saa arvoja nollasta yhteen y-akselilla. Jos selittävän muuttujan pieni tai suuri arvo kasvaa hiukan, ei se muuta paljoa selitettävän muuttujan todennäköisyyttä. Selittävän muuttujan saadessa arvoja vertailuvälin keskivaiheilta pieni muutos aiheuttaa jo suuren muutoksen selitettävän muuttujan todennäköisyydessä. Logistisen regressiomallin tulokinnassa selitettävän todennäköisyyden muutos riippuu $\text{Exp}(B)$ -kertoimen lisäksi selitettävän muuttuja arvosta. (Gelman & Hill, 2007.) Tässä tutkimuksessa lineaarisella regressioanalyysillä tutkittiin selittävien muuttujien yhteyttä siihen, kuinka paljon nuori kokee itse vastaavansa omien ruokatottumustensa terveellisyydestä, ja logistisella regressioanalyysillä tutkittiin eri selittävien muuttujien vaikutusta siihen, että nuori kuuluu ryhmään, joka kokee selviytyvänsä arjen ruoanvalmistuksesta hyvin tai erittäin hyvin. Rakennettujen mallien tilastollista merkitsevyyttä arvioitiin 95 prosentin luottamusvälillä ja p-arvoa (riskiä toteutua myös nollahypoteesissa) käyttäen.

Aineistoa tiivistettiin ruokaympäristöihin liittyvällä faktorianalyysillä (Crawford & Lomas, 1980), jotta voitiin tarkastella harrastusten syömiseen liittyvää toimintaa (väittämät k36). Faktorin muodostaa joukko muuttujia, jotka korreloivat vahvasti keskenään, mutta vähän muiden muuttujien kanssa. Faktorilatauksen (*factor loading*) suuruus kertoo, kuinka paljon faktorin avulla pystytään selittämään havaitun muuttujan vaihtelusta. Faktorimallin toimivuutta arvioitiin faktoreiden ominaisarvojen ja havaittujen muuttujien kommunaliteettien avulla. Faktorin ”Harrastukset ruokaympäristöinä” yhteyttä selitettäviin muuttujiin tutkittiin käyttäen korrelaatiota. Tulosten luotettavuutta arvioitiin p-arvoa käyttäen.

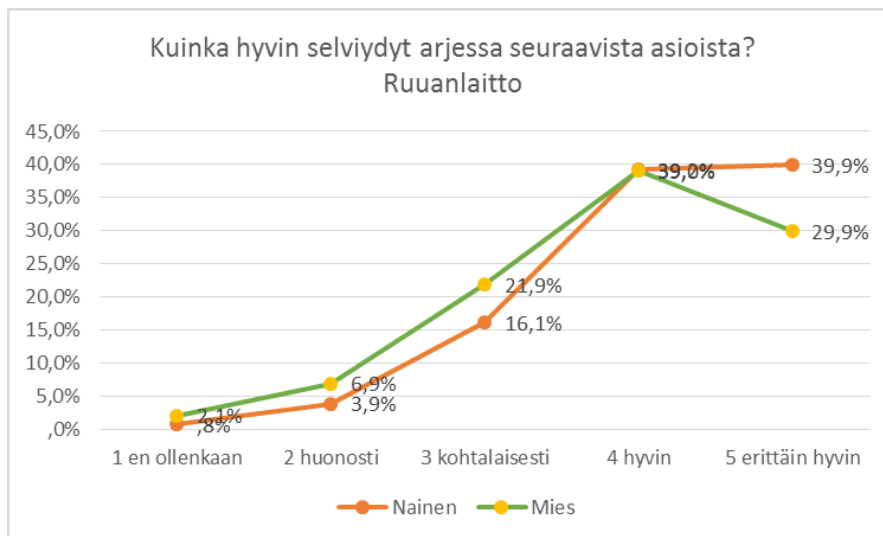
3.3 Nuorten näkökulmia ruokatottumuksiin ja ruoanvalmistukseen

3.3.1 Arjen ruoanvalmistuksesta selviäminen

Nuoret kokevat, että he ovat itse eniten vastuussa omien ruokatottumustensa terveellisyydestä (Kuvio 4, alaluku 3.3.2). Yli 95 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että itsellä on paljon tai ainakin jonkin verran merkitystä omien ruokatottumusten terveellisyyteen. Yli 75 prosenttia vastaajista toteaa, että itsellä on suuri merkitys terveellisissä valinnoissa. Tytöt ovat useammin tätä mieltä kuin pojat. Iän myötä vastuun kanto luonnollisestikin lisääntyy.

Ruoanvalmistaminen on monelle nuorelle tärkeää ja yli puolet kyselyyn vastanneista nuorista kokee ruoanvalmistamisen tärkeäksi harrastukseensa. Iällä on tässä merkitystä: eniten ruoanvalmistusta pitää tärkeänä harrastuksena 25–29-vuotiaiden vastaajien ryhmä, kun taas 15–19-vuotiaat ovat eniten eri mieltä väitämän kanssa. (Liite 3.)

Nuorten itsensä kokema vastuu ruokatottumusten terveellisyydestä näyttää lineaarisen regressioanalyysin perusteella olevan yhteydessä sen kanssa, miten nuori kokee selviävänsä arjen ruoanvalmistuksesta. (Liite 4.) Nuorisobarometrin aineiston perusteella voidaan todeta, että valtaosa nuorista myös selviää arjen ruoanvalmistamista mielestään hyvin (Kuvio 3).



Kuvio 3. Nuorten näkemyksiä arjen ruoanvalmistuksesta selviämisestä (n=1894).

Tytöt kokevat selviytyvänsä arjen ruoanvalmistuksesta poikia paremmin: tytöistä 40 prosenttia kokee selviytyvänsä erittäin hyvin ja vastaava luku poikien osalta on 30 prosenttia. Iän myötä ”erittäin hyvin” -vastaukset lisääntyvät niiden

joukossa, jotka eivät enää asu vanhempiensa kanssa. Vanhempiensa kanssa asuvien nuorten iän tuoma kehitys on päinvastainen. (Liite 5.)

Kuitenkin pieni joukko, vajaa seitsemän prosenttia vastanneista kokee ruoanvalmistamisen vaikeaksi. He kokevat, etteivät selviydy valmistamisesta tai että selviytyvät siitä huonosti. Poikien tilanne on hieman tyttöjä huonompi. Jotta voimme löytää keinoja vahvistaa nuorten selviytymistä ruoanvalmistuksesta, on tutkittava, mitkä tekijät ovat sen taustalla, että nuoret kokevat selviytyvänsä siitä hyvin tai erittäin hyvin.

Logistisen regressioanalyysin avulla pyrittiin ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka edistävät nuorten selviytymistä erittäin hyvin tai hyvin arjen ruoanvalmistuksesta. Analyysissä mallit rakennettiin siten, että ensin tarkasteltiin yhteyttä siihen, kuinka usein nuori ilmoittaa valmistavansa ruokaa kotona. Mallissa kaksi tarkastellaan, millainen yhteys sillä on, miten nuoren toiminnassa näkyy ruoanvalmistus. Kolmannessa mallissa mukaan otetaan sosioekonomisten taustojen merkitys ja mallissa neljä on lisäksi iän ja sukupuolen yhteisvaikutukset tiettyjen muuttujien kanssa. Analyysiin valittiin sosioekonomiseen taustaan, ruokatottumuksiin ja ruoanvalmistukseen liittyviä muuttujia aiempien tutkimusten perusteella (esim. Roos ym., 2004; Gatley ym., 2014; Utter ym., 2016; Kauppinen, 2009) ja muuttujat, joilla oli ristiintaulukoinnin ja korrelaatioiden perusteella yhteys siihen, miten nuoret kokevat selviävänsä ruoanvalmistuksesta arkena. Mallit rakennettiin askeltavalla menetelmällä (Nummenmaa, 2009, ss. 318–319) eli analyysin aikana testattiin erilaisia malleja. Kun analyysiin lisättiin muuttujia, muutui mallissa mukana olevien muiden muuttujien merkitsevyys sekä tulosten tilastollinen luotettavuus. Lopullisessa analyysissä (Taulukko 4) mukana ovat ne muuttujat, joiden yhteyttä voidaan tarkastella edellä kuvatuksi riittävällä luotettavuusasteella. Aiemmissa tutkimuksissa on esimerkiksi löydetty yhteys vanhempien koulutuksen kanssa, mutta tässä tutkimuksessa tällaista yhteyttä ei voitu tilastollisesti merkitsevästi havaita, joten tämä selittävä muuttuja jäi pois mallista.

Taulukko 4. Nuorten ja nuorten aikuisten arjen ruoanvalmistuksesta selviytymistä selittäviä tekijöitä.

Logistinen regressio nuoren selviytymisestä arjen ruoanvalmistuksesta: Selviydyn erittäin hyvin tai hyvin arjen ruoanlaitosta					
		Vetosuhteen 95% luottamusvälit			
		Vetosuhde	Alaraja	Yläaraja	Sig.
Malli 1	Valmistaa usein ruokaa kotona	3,85	3,29	4,51	,000
Selitysaste		31,4 %			
Malli2	Valmistaa usein ruokaa kotona	2,36	1,98	2,82	,000
	Ruoanlaitto on harrastus	2,38	2,00	2,82	,000
	Syö usein pikaruokaa	0,71	0,60	0,85	,000
	Vastaa itse omien ruokailutottumusten terveellisyydestä	1,52	1,20	1,92	,000
Selitysaste		41,3 %			
Malli 3	Valmistaa usein ruokaa kotona	2,60	2,15	3,15	,000
	Ruoanlaitto on harrastus	2,37	2,00	2,82	,000
	Syö usein pikaruokaa	0,74	0,61	0,89	,001
	Vastaa itse omien ruokailutottumusten terveellisyydestä	1,56	1,23	1,98	,000
	15-19 v.	1			,967
	20-24 v.	1,04	0,64	1,70	,861
	25-29 v.	1,07	0,61	1,88	,800
	Mies	0,83	0,61	1,12	,221
	Asuu vanhempien kanssa	1,87	1,19	2,94	,007
	Koulutustaso	1,17	1,00	1,36	,048
	Kotitalouden koettu varakkuus	1,31	1,08	1,58	,006
Selitysaste		43,0 %			
Malli 4	Valmistaa usein ruokaa kotona	2,62	2,16	3,18	,000
	Ruoanlaitto on harrastus	2,45	2,05	2,92	,000
	Syö usein pikaruokaa	0,50	0,33	0,76	,001
	Vastaa itse omien ruokailutottumusten terveellisyydestä	1,08	0,70	1,68	,723
	15-19 v.	1			,054
	20-24 v.	0,29	0,09	0,92	,036
	25-29 v.	0,64	0,19	2,18	,478
	Mies	0,11	0,02	0,80	,029
	Asuu vanhempien kanssa	1,84	1,17	2,90	,009
	Koulutustaso	1,17	1,00	1,37	,043
	Kotitalouden koettu varakkuus	1,17	1,07	1,57	,008
	Vastaa itse omien ruokailutottumusten terveellisyydestä*Mies	1,71	1,02	2,89	,043
	15-19 v.*Syö usein pikaruokaa	1			,025
	20-24 v.*Syö usein pikaruokaa	1,89	1,15	3,13	,013
	25-29 v.*Syö usein pikaruokaa	1,27	0,74	2,16	,384
Selitysaste		43,8 %			

Vastaajista suurin osa valmistaa itse ruokaa kotona: yli 75 prosenttia vastaajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän ”Valmistan itse usein ruokaa kotona” kanssa, tyttöjen luku oli suurempi kuin poikien. Yli puolet kyselyyn vastanneista kokee ruoanvalmistuksen tärkeäksi harrastukseksi. Ruoanvalmistuksen useudella ja ruoanvalmistuksella harrastuksena on selkeä yhteys siihen, että nuoret kokevat selviytyvänsä hyvin arjen ruoanvalmistuksesta.

Sillä, että nuoret valmistavat usein ruokaa kotona, on jokaisessa mallissa vahvin vetosuhde. Mitä enemmän nuoret valmistavat ruokaa kotona, sitä todennäköisemmin he myös kokevat selviytyvänsä erittäin hyvin tai hyvin ruoanvalmistuksesta. Tämän yhteyden vetosuhde mallissa neljä on 2,62 eli ruokaa usein valmistavilla nuorilla on 2,62 vetosuhteen riski (*odds*) tai myönteistä asiaa tutkittaessa oikeammin todennäköisyys kokea selviytyvänsä hyvin arjen ruoanvalmistuksesta kuin nuorilla, jotka eivät valmista usein ruokaa kotona. Nuorilla, joille ruoanvalmistaminen on harrastus, vetosuhde eli riski kuulua nyt tutkittuun ryhmään on 2,45 verrattuna nuoriin, joille ruoanvalmistus ei ole harrastus. Tämä vetosuhde vahvistuu, kun mukaan otetaan muita muuttujia.

Kolmanneksi vahvin yhteys ruoanvalmistuksesta selviytymiseen on sillä, kokevatko nuoret olevansa itse vastuussa omien ruokatottumustensa terveellisyydestä. Kun mallissa on mukana kaikki muut muuttujat, paitsi yhteisvaikutteiset, nuorten todennäköisyys kuulua tutkittuun ryhmään lisääntyy 1,56 vetosuhteella, kun hän myös kokee olevansa itse vastuussa omien ruokatottumustensa terveellisyydestä ja vastuunkanto lisääntyy yhdellä. Neljännessä mallissa tämä vetosuhde heikkenee. On kuitenkin huomattava, että mallissa neljä vastausten hajonta on jo laajaa eli myös tulosten luotettavuus heikkenee, kun mukaan otetaan yhteisvaikutusmuuttujat.

Pikaruogan syömisellä näyttää olevan tilastollisesti merkitsevä, positiivinen yhteys siihen, kokevatko nuoret selviävänsä hyvin arjen ruoanvalmistamisesta. Vetosuhde on kuitenkin melko pieni: pikaruokaa useammin syövät nuoret kuuluvat 0,50 vedolla todennäköisemmin tähän ryhmään. Nuorisobarometrin vastaajista suurin osa ei koe syövänsä usein pikaruokaravintoloissa.

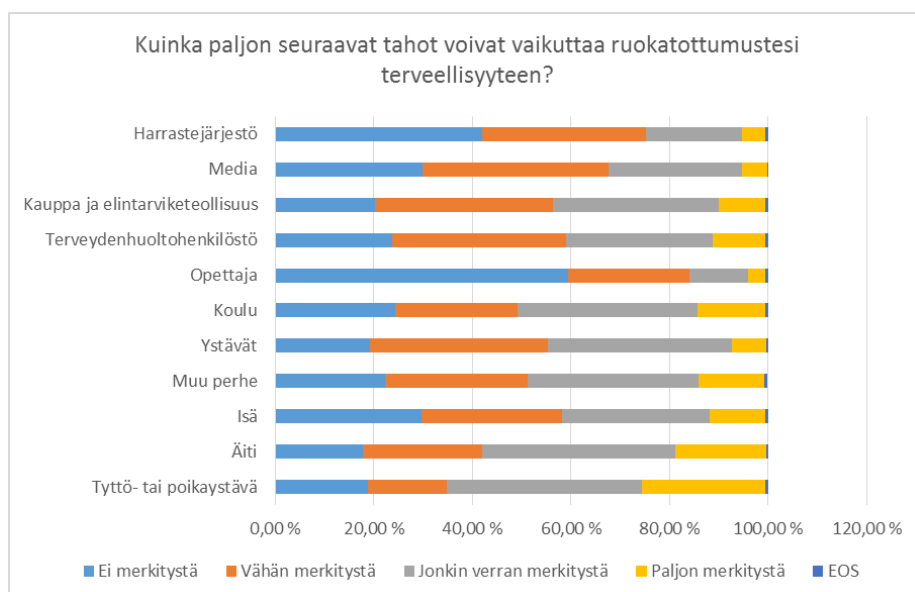
Iällä ja sukupuolella ei ole tilastollisesti merkitsevää vetosuhdetta siihen, kokevatko nuoret selviytyvänsä hyvin arjen ruoanvalmistuksesta. Molempien vetosuhteet ovat myös pienet. Kuitenkin iän ja pikaruokaravintoloissa syömisestä yhteisvaikutuksella näyttäisi olevan tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys kahdessa nuorimmassa ikäluokassa. Yhteisvaikutus on suurin 20–24-vuotiaissa: tähän ikäryhmään kuuluvat nuoret, jotka syövät usein pikaruokaravintoloissa, kokevat vetosuhteella 1,89 muita ryhmiä todennäköisemmin selviävänsä hyvin tai erittäin hyvin arjen ruoanvalmistuksesta. Yli 24 vuotiaiden vastaukset vaihtelevat paljon 95 prosentin luotettavuusvälillä, joten siinä ei tilastollisesti merkitsevää yhteyttä voida todeta. Myös sukupuolen ja nuorten oman vastuunkannon yhteisvaikutuksella on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys: vetosuhteella 1,71 pojilla,

jotka kantavat paljon vastuuta omien ruokatottumustensa terveellisyydestä, on suurempi mahdollisuus kuulua tutkittuun ryhmään kuin sellaisilla tytöillä, jotka eivät kanna vastuuta omien ruokatottumustensa terveellisyydestä.

Malleissa kolme ja neljä mukana ovat myös selittävät muuttujat ”asuuko nuori vanhempiensa kanssa”, ”miten hän kokee kotitalouden varallisuuden” ja ”kuinka korkea hänen koulutuksensa on”. Vanhempien kanssa asuvat nuoret kokevat 1,84 vetosuhteella todennäköisemmin selviävänsä arjen ruoanvalmistuksesta hyvin tai erittäin hyvin kuin muualla asuvat nuoret. Kotitalouden koetulla varakkuudella ja nuorten koulutustasolla on yhtä vahva vetosuhde. Mitä varakkaampia nuorten kotitaloudet ovat ja mitä korkeampi nuorten koulutus on, sitä todennäköisemmin nuoret kuuluvat nyt tutkittuun ryhmään. Vanhempien koulutuksella ei tämän aineiston perusteella ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä siihen, kokevatko nuoret selviävänsä hyvin tai erittäin hyvin arjen ruoanvalmistuksesta.

3.3.2 Nuorten ruokatottumukset ja harrastukset

Monilla ihmisillä ja organisaatioilla on nuorten itsensä lisäksi yhteys nuorten ruokatottumuksiin (Kuvio 4). Nuorisobarometriin vastanneiden nuorten mielestä eniten merkitystä terveellisten ruokatottumusten näkökulmasta on tyttö-/poikaystävällä, myös muilla ystävillä on vaikutusta. Lähes 65 prosenttia vastaajista kertoo, että tyttö- tai poikaystävällä on paljon tai jonkin verran merkitystä ja yli 44 prosenttia vastanneista koki ystävillä olevan paljon tai jonkin verran merkitystä vastaajan omien terveellisten ruokatottumusten taustalla. Vanhemmilla ja muulla perheellä, erityisesti äidillä on myös vaikutusta nuorten ruokatottumuksiinsa.



Kuvio 4. Eri tahojen yhteys nuorten ruokatottumusten terveellisyyteen (n=1894). Vastuksista on poistettu vastaus ”ei koske minua”.

Nuorisobarometrin aineiston perusteella nuoret kokevat, että harrastejärjestöillä on vain heikko yhteys nuorten ruokatottumusten terveellisyteen. Se ei kuitenkaan yksiselitteisesti tarkoita sitä, etteivätkö harrastukset voisi edistää terveellistä syömistä. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin nuorten koulun ja työn ulkopuolisia, vapaa-ajan ruokaympäristöjä. Harrastuksiin liittyvien eri väittämien ja iän yhteyttä tutkittiin Pearsonin korrelaation avulla (Liite 6). Kysymyspatteriston 35 muuttujat tiivistettiin faktorianalyysillä ja sen kautta syntyi neljä ruokaympäristöä (Liite 7). Kodin ulkopuoliseksi ruokaympäristöiksi erottautuivat faktoreina harrastukset ja ravintolat. Harrastusfaktorin selitysaste ja ominaisarvo ovat melko vahvat suhteessa kotiin liittyvien faktorien arvoihin.

Taulukoissa 5 on nähtävissä ”Harrastukset ruokaympäristönä” tilastollisesti merkitsevät ja melkein merkitsevät yhteydet eri selittäviin muuttujiin.

Taulukko 5. Faktorin ”Harrastukset ruokaympäristönä” yhteys viiteen selittävään muuttajaan.

		Sukupuoli	Ikä	Kuinka hyvin selviydyt arjessa seuraavista asioista? Ruuanlaitto	Kenen kanssa vietät eniten vapaa-aikaasi?	Kotitalouden toimeentulo
Harrastukset ruokaympäristönä	Pearson Correlation	,120***	,154***	-,062*	,062*	,018
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,013	,014	,483
	N	1590	1590	1590	1590	1590
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
***. Correlation is significant at the 0.000 level (2-tailed).						

Faktorilla ”Harrastukset ruokaympäristönä” on tilastollisesti merkitsevä yhteys sukupuolen ja iän kanssa ja melkein tilastollisesti merkitsevä yhteys siihen, kenen kanssa nuoret viettävät eniten vapaa-aikaansa. T-testi vahvistaa saman tuloksen: tytöille tämä faktori on tärkeämpi kuin pojille ($t=-58.015$, $df=1589$, $p\leq.001$). Faktorin rooli kasvaa iän myötä. Pojilla iän tuoma kehitys on hieman tyttöjä voimakkaampaa.

Faktorilla ”Harrastukset ruokaympäristönä” on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys sen kanssa, kuinka hyvin nuoret kokevat selviytyvänsä arjen ruoanvalmistuksesta ja kuinka paljon vastuuta nuoret itse kantavat omien ruokatottumustensa terveellisyydestä. Molemmat yhteydet ovat negatiivisia eli mitä paremmin nuoret kokevat selviytyvänsä arjen ruoanvalmistuksesta ja mitä enemmän he kantavat vastuuta ruokatottumustensa terveellisyydestä, sitä vähäisempi rooli faktorilla on nuorille. Harrastuksilla ruokaympäristönä on sen sijaan positiivinen yhteys sen kanssa, ovatko nuoret kiinnostuneita eri maiden ruokakulttuureista.

Mitkä muut muuttujat ovat yhteydessä tähän faktoriin? Korrelaatioiden avulla tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynyt muiden, tässä käytettyjen selittävien muuttujien kanssa. Tämä johtunee faktorin havaintojen vähäisestä määrästä. Korrelaatioiden perusteella tilastollisesti merkitsevä yhteys on kuitenkin muuttujiin, joilla kartoitetaan nuorten näkökulmasta eri toimijoiden merkitystä nuorten ruokatottumusten terveellisyteen (Taulukko 6). Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei ole kouluun, opettajaan, terveydenhuoltohenkilöstöön eikä elintarviketeollisuuteen ja kauppaan. Myöskään vanhempien tai harrastejärjestöjen yhteyttä ei voida vahvistaa.

Taulukko 6. Faktorin "Harrastukset ruokaympäristönä" yhteys eri tahojen mahdollisuuksiin vaikuttaa nuorten ruokatottumusten terveellisyteen.

		Harrastukset ruokaympäristönä	Itse	Äiti	Isä	Muu perhe	Ystävät	Koulu	Tyttö-/ poika- ystävä	Elintarviketeollisuus ja kauppa	Terveydenhuoltohenkilöstö	Media	Harrastejärjestöt	Opettaja
Harrastukset ruokaympäristönä	Pearson Correlation	1	-,064*	-,012	-,013	,053*	,050*	-,014	,114***	,024	,015	,053*	-,007	,051
	Sig. (2-tailed)		,011	,627	,620	,040	,049	,624	,000	,347	,545	,036	,780	,084
	N	1590	1583	1562	1516	1520	1570	1214	1239	1544	1530	1543	1420	1147
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).														
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).														
***. Correlation is significant at the 0.000 level (2-tailed).														

Korrelaatiotarkastelussa faktori ”Harrastukset ruokaympäristönä” on tilastollisesti melkein tai erittäin merkitsevässä yhteydessä siihen, että muu perhe kuin vanhemmat, ystävät, tyttö- tai poikaystävä ja media vaikuttavat nuorten ruokatottumusten terveellisyteen. Vahvin ja tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys faktorilla on tyttö- tai poikaystävän kanssa, eli kun nuoret kokevat tyttö- tai poikaystävällä olevan paljon merkitystä nuorten omien ruokatottumusten terveellisyyden kannalta, faktorin merkitys myös vahvistuu. Ystävillä ja muulla perheellä sekä myös medialla on tilastollisesti melkein merkitsevä, positiivinen yhteys faktoriin. Liitteen 8 hajontakuvioista on havaittavissa, että pojille tyttö- tai poikaystävän ja ystävien vaikutus on tyttöjä vahvempi.

3.4 Ruoanvalmistustaitojen vahvistaminen

3.4.1 Ruoanvalmistustaidot ruokatottumusten taustalla

Nuorten kokemuksella siitä, että he selviävät arjen ruoanvalmistuksesta hyvin, näyttää tämän tutkimuksen määrällisen aineiston perusteella olevan yhteys niin

ruoanvalmistuksen useuden kuin sen kanssa, että nuoret kokevat itse vastaavansa omien ruokatottumustensa terveellisyydestä. Yhteys on kaksisuuntainen: kun kokemus selviytymisestä paranee, nuoret myös valmistavat enemmän ruokaa ja kun nuoret valmistavat enemmän ruokaa ja kokevat selviytyvänsä ruoanvalmistuksesta, he ottavat myös enemmän vastuuta omien ruokatottumustensa terveellisyydestä. Aiemmissa tutkimuksissa (ks. Luku 3.1.3) todettiin, että ruoanvalmistuksen useudella ja nuorten itse arvioimillaan ruoanvalmistustaidoilla on yhteys nuorten hyvinvointiin ja terveellisiin ruokatottumuksiin. Tässä tutkimuksessa todettiin yhteys siihen, kuinka hyvin nuoret kokevat selviävänsä arjen ruoanvalmistuksesta. Itse ruoan valmistamisella näyttää siis olevan tärkeä rooli, kun pohditaan tekijöitä nuoren terveellisten ruokatottumusten taustalla. Kuitenkin nuorten ruoanvalmistustilaisuudet ovat vähentyneet.

Pikaruogan syömisellä on yhteys siihen, kuinka hyvin nuoret kokevat selviävänsä arjen ruoanvalmistuksesta. Kiinnostavaa on, että yhteys on positiivinen ja vahvistuu teini-ikään jälkeen. Jo 1990-luvun puolivälissä pohdittiin syitä pikaruogan yleistymiselle. Teknologian kehittyminen ja ruokateollisuus sekä niiden myötä kulutuskäyttäytymiseen liittyvät muutokset ovat vaikuttaneet pikaruokien yleistymiseen (Caraher & Lang, 1999, s. 5). Vuonna 1995 Fieldhouse kysyi: *”Mikäli valmisruokia on niin helposti saatavilla, miksi vaivautua laittamaan ruokaa itse?”* Hän vastasi itse: *”Jos sinulla ei ole ruoanvalmistustaitoja, pikaruoka on tehokkain ratkaisu ruokakäsymykseen.”* (Fieldhouse, 1995, s. 212, käännös E.K..) Suomessa pikaruogan kuluttaminen on yhteydessä nuorten elämäntapaan ja siinä on nähtävissä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Myös ystäväillä on yhteys siihen, kuinka usein nuoret syövät pikaruokaa. (Roos ym., 2004, ss. 333, 341, 343–344, 346.) Tässä tutkimuksessa pikaruokaravintoloissa syömisellä näyttää olevan positiivinen yhteys sen kanssa, kuinka hyvin nuoret kokevat selviävänsä arjen ruoanvalmistuksesta. Pohdintaa herättää, miten pikaruogan syöminen parantaa selviytymistä ruoanvalmistuksesta. Tulosta voidaan osin selittää edellä mainitun elämäntavan ja vertaispaineen kautta. Niinä kertoina, jolloin nuoret syövät pikaruokaravintoloissa, heidän ei tarvitse ehtiä tai osata valmistaa ruokaa. On myös mahdollista, että vastaajat kokevat pikaruogan myönteisemmin kuin se perinteisesti ymmärretään, vaikka termi pikaruoka sinällään on melko vakiintunut. Pikaruokaravintoloiden tarjonta on myös muuttunut. Tulos on kuitenkin ainakin osin ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, mikä saattaa johtua edellä mainituista syistä. Jotta tulos voitaisiin selittää tarkemmin, tulisi tähän paneutua toisessa tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen määrällisen aineiston perusteella ruoanvalmistuksesta selviämällä näyttää olevan yhteys sen kanssa, asuvatko nuoret vanhempiensa kanssa, sekä kotitalouden varakkuuden ja nuorten koulutustason kanssa. Vanhempien luona asumisen merkitystä vahvistaa myös lineaarinen regressioanalyysi, jossa tarkasteltiin sitä, millä tekijöillä on yhteys siihen, miten paljon nuoret kan-

tavat vastuuta omien ruokatottumustensa terveellisyydestä (Liite 4). Tosin kiinnostavaa on, että iän karttuessa ne nuoret, jotka yhä asuvat vanhempiensa kanssa, kokevat selviytyvänsä heikommin ruoanvalmistuksesta kuin pois vanhempien luota muuttaneet. Johtuuko negatiivinen kehitys siitä, etteivät nuoret voi tai pääse valmistamaan ruokaa, vai onko itsenäistyminen siirtynyt juuri siksi, että arjesta selviytyminen tuntuu vaikealta? On tietysti pohdittava, miten nuoret ovat tulkinneet kysymyksen ja ilmaisevatko vastaukset enemmänkin halua ja motivaatiota kuin osaamista.

Ällä ja sukupuolella on merkitystä siinä, kuinka paljon nuoret kokevat vastavansa omista ruokatottumuksistaan. Sekä iän että sukupuolen vaikutuksiin on tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä myös se, asuvatko nuoret vanhempiensa kanssa. Vanhempien kanssa asuminen näyttäisi lisäävän nuorten vastuunkantoa ja sen myötä iän ja sukupuolen vaikutus vähenee hieman. Kun mallissa on mukana ainoastaan ikä, sukupuoli ja vanhempien kanssa asuminen, voidaan todeta pieniä muutoksia. Kun malliin otetaan mukaan loputkin muuttajat, vanhempien luona asumisen vaikutus vahvistuu entisestään ja iän ja sukupuolen vaikutus vähenee.

Tulosten perusteella voidaan kysyä, miten eri ruokaympäristöissä ja ruokakasvatuksessa voidaan vahvistaa vastuunkantoa ja selviytymistä sen jälkeen, kun nuoret muuttavat pois vanhempien luota. Kansainvälisen TEMPEST-hankkeen tutkimuksen mukaan nuorten ruokatottumusten kannalta yläkoulu aika näyttää olevan erityisen kriittinen ajanjakson. Itsenäistymisen myötä nuoret tekevät enemmän omia ruokavalintoja ja liikkuvat vapaammin eri houkutus- ja tarjoavissa ympäristöissä. Tällöin nuorten on hyvä saada aikuisilta kannustusta ja ohjausta terveelliseen syömiseen. (Ollila ym., 2013, s. 34.) Kun nuori muuttaa pois vanhempiensa luota, hän on lähes aina peruskoulun suorittanut eikä näin enää kotitalousopetuksen piirissä. Arjen ruoanvalmistusta olisikin järkevää opetella myös toisen asteen koulutuksessa. Lisäksi se olisi tärkeää huomioida lastensuojelussa sekä toimenpiteissä, jotka kohdennetaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolella oleviin nuoriin, jotta voidaan vahvistaa erityisesti heikommin toimeentulevien ja vähemmän koulutettujen nuorten valmiuksia ja lisätä onnistumisen kokemuksia.

3.4.2 Kodin ja koulun ulkopuolinen ruokakasvatus

Nuoret harrastavat paljon (Myllyniemi & Berg, 2013; Kouluterveyskysely 2017) ja harrastukset muodostavat merkittäviä oppimisympäristöjä. Nuorisobarometriin vastanneista yli 86 prosenttia kertoi, että heillä on jokin harrastus. Myös harrastusten kautta voidaan vahvistaa nuorten ruoanvalmistuskokemuksia ja -taitoja. Harrastuksia järjestävät organisaatiot haluavat usein edistää nuorten hyvinvointia ja ruokatottumusten terveellisyyttä (Kauppinen, 2009).

Edellä todettiin, että sillä, kuinka hyvin nuoret kokevat selviävänsä ruoanvalmistamista arkena, on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys faktorin ”Harrastukset ruokaympäristönä” kanssa. Yhteys on negatiivinen eli kun nuoret kokevat

selviytyvänsä arjen ruoanvalmistamisesta paremmin, faktorin merkitys vähenee. Negatiivinen yhteys on myös sillä, syödäänkö harrastuksissa muiden kanssa. Monissa liikuntaharrastuksista ohjataan nuorten syömistä osana valmennusta. Kun nuorten taidot karttuvat ja he kokevat selviävänsä ruoanvalmistamisesta hyvin, harrastusten rooli näyttäisi heikkenevän. Onko kyse siitä, että nuoret tietävät ja osaavat jo niin paljon, etteivät koe saavansa lisätietoa tai ohjausta? Vai siitä, etteivät nuoret näe sitä työtä, jota valmentaja tai muut harrastuksissa toimivat aikuiset tekevät?

Harrastejärjestöillä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä faktorin ”Harrastukset ruokaympäristöinä” kanssa. Se saattaa kertoa siitä, etteivät nuoret koe harrastustensa tai ainakaan harrastusten luomien ruokaympäristöjen liittyvän harrastejärjestöihin. On mahdollista, etteivät harrastejärjestöt ole onnistuneet profiloitumaan tai halunneet profiloitua tässä suhteessa nuorten parissa.

Kaupalla ja medialla on keskeinen rooli kulutusyhteiskunnassamme. Nuorisobarometrissa kysyttiin nuorten näkemystä median ja kaupan merkityksestä omien ruokatottumustensa taustalla. Vain vajaa 10 prosenttia vastanneista kokee elintarviketeollisuudella ja kaupalla olevan suuri merkitys ja median ja mainosten merkityksen kokee suureksi vain hieman yli 5 prosenttia. Lähes 68 prosenttia vastajista on sitä mieltä, että medialla ei ole lainkaan tai on vain vähän merkitystä heidän ruokatottumustensa taustalla. Vastaava luku kaupan ja elintarviketeollisuuden osalta on 56 prosenttia. Kuitenkin faktorilla ”Harrastukset ruokaympäristönä” on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys median kanssa. Lapset ja nuoret altistuvat elintarviketeollisuuden mainonnalle eri medioissa. Iso-Britanniassa on todettu, että epäterveellisten ruokien mainonnan vähentämisellä ja terveellisten vaihtoehtojen mainonnan lisäämisellä on mahdollista kannustaa lapsia tekemään parempia ruokavalintoja (Boyland & Halford, 2011, s. 119). Harrastuksissa onkin keskeistä pohtia, millaiselle mainonnalle nuoret altistuvat. Ruokakasvatuksessa on tärkeää huomioida myös medialukutaito sekä oppimaan oppimisen- ja kriittisen ajattelun taidot, joita korostetaan myös uudistuvassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, ss. 314–317).

Yksi näkökulma on tarkastella harrastuksia ruokakasvatuksen oppimisympäristöinä pohtien nuorten osallisuutta ja sosiaalisia verkostoja. Osallisuuden tarpeesta kertoo yhtäältä nuorten kokemus oma vastuu ja sen yhteys harrastuksiin ruokaympäristönä ja toisaalta, vastuunkannon yhteys siihen, että nuoret kokevat selviävänsä hyvin arjen ruoanvalmistuksesta. Osallisuuden kautta nuoret kokevat myös itse vaikuttavansa enemmän. Kun pohditaan harrastuksia ruokaympäristönä, tutkimuksen tulokset vahvistavat tyttö- tai poikaystävä- ja myös muiden ystävien merkitystä. Harrastukset voivat edistää nuorten terveellistä syömistä myös nuorten sosiaalisten verkostojen kautta. Harrastuksissa tulisikin huomioida ystävien rooli ja hyödyntää eri medioita aiempaa enemmän tiedon välittämisessä.

Taitojen ja tietojen oppiminen näyttää olevan yhteydessä nuorten ruokatottumusten terveellisyyteen (esim. Hersch ym., 2014; Lohse ym., 2007; Reicks ym.,

2014). Tämän tutkimuksen kyselyssä suoraan kysyttäessä nuoret eivät näe harrastusten roolia omien ruokatottumustensa taustalla. Korrelaation perusteella voidaan kuitenkin nähdä yhteys faktorin ”Harrastukset ruokaympäristönä” ja itse vastuun kantamisen välillä. Faktorilla on myös yhteys sen kanssa, ovatko nuoret kiinnostuneita eri maiden ruokakulttuureista ja kokevatko nuoret ruoanvalmistamisen harrastukseksi. Korrelaatiot ovat positiiviset. Lisäksi nuorten vastuu omien ruokatottumustensa terveellisyydestä lisääntyy, mitä paremmin nuoret kokevat selviytyvänsä arjen ruoanvalmistuksesta. Harrastukset voidaan nähdä nuorten ruokakasvattajina ja ruokaympäristöinä, joiden tulisi ohjata nuoria pohtimaan ruokaan liittyviä valintoja. Näiden tulosten valossa voidaan pohtia, miten harrastuksissa ja muussa vapaa-ajan toiminnassa voidaan kannustaa nuoria aiempaa enemmän itse valmistamaan ruokaa ja kiinnostumaan ruokaan liittyvistä asioista.

3.5 Määrällisen tutkimuksen tulosten luotettavuus

Tässä alaluvussa tarkastelen sitä, mittaavatko tutkimuksessa käytetyt menetelmät toivottuja asioita (validiteetti) ja toisaalta onko tutkimus toistettavissa ja tasapainoinen (reliabiliteetti) (Golafshani, 2003, ss. 598–599). Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tutkimusaiheen konkretisointi on keskeistä. Nuorisobarometrikyselyssä keskityttiin nuorten arjessa toistuviin, tavallisiin tapahtumiin (Myllyniemi, 2016, 5–7) ja tämän väitöskirjatutkimuksen kyselyssä oli mukana nuorten ruokatottumuksiin ja ruoanvalmistamiseen liittyviä kysymyksiä. Osallistuin itse väitöskirjatutkimuksen kannalta keskeisten kysymysten laatimiseen. Olisin halunnut mukaan hieman laajemman kysymyskokonaisuuden, mutta kerätessä aineistoa osana laajempaa tutkimusta, on kysymysten määrä rajoitettu. Kysely ei saavennut liikaa, koska jos kysymyksiä on liikaa, saattaa vastaaminen jäädä kesken ja nuoret eivät jaksa keskittyä vastaamiseen kyselyn loppuun asti. Päätin kuitenkin hankkia aineiston osana laajempaa kyselyä, koska se avasi mahdollisuuden tarkastella myös aineiston muita osia ja hyödyntää niiden muuttujia, sekä varmisti riittävän suuren aineiston. Nuorisobarometri on myös jo vakiintunut tapa kerätä aineistoa nuorilta ja kyselyyn osallistumalla oli mahdollista saada kommentteja ja näkökulmia kysymyksiin nuorisobarometrista vastanneelta, kokeneelta nuorisotutkijalta.

Analysoidessani vastuksia, totesin, että joissain kysymyksissä on mahdollisuus erilaisiin tulkintoihin. Kuten luvussa 3.4.1 totesin, tämän tutkimuksen tulokset herättivät kysymyksen siitä, miten nuoret ymmärsivät sanan pikaruoka. Koska tulos on ainakin osin ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, on mahdollista, että nuorten käsitys pikaruokaista poikkeaa melko vakiintuneesta määritelmästä. Tulkinnanvaraa saattoi olla myös kysymyksessä ”kuinka hyvin selviydyt arjessa seuraavista: ruoanlaitto” Osa vastaajista on voinut ymmärtää kysymyksen siten, että

he pohtivat ruoan valmistustaitojaan yleensä, kun taas osa on saattanut pohtia vastausta ruoanvalmistuksesta selviytymisenä tarvittaessa, silloin, kun kukaan muu ei valmista ruokaa tai ei syödä valmisruokia. Monitulkintaisuutta oli myös väittämässä ”Valmistan itse usein ruokaa kotona”. Määritelmänä ”usein” on epämääräinen ja nuoret ovat voineet tulkita sitä hyvin monin aikamäärein. Se on kuitenkin yleisesti käytetty ja antaa suuntaa vastaajan toiminnasta. Samoin molemmissa edellä mainituissa kysymyksissä käytetyt ”ruoan valmistaminen” ja ”ruoanlaitto” voidaan ymmärtää eri tavoin (ks. Luku 1). Kyselylomakkeeseen ei kuitenkaan ollut mahdollista selittää käytettyjä sanoja eikä tilaa ollut myöskään kysyä, miten vastaaja ymmärtää ruoanlaiton. Kysymyksiin liittyvistä haasteista huolimatta tutkimus antaa arvioni mukaan suunnan sille, millainen merkitys ruoanvalmistuksesta selviämiseksi ja ruoan valmistuksen useudella tämän tutkimuksen kannalta on. Tätä tukevat myös aiempien tutkimusten tulokset (ks. Luku 3.1.3). Ruoanvalmistukseen palataan laadullisessa tutkimusosassa.

Kysymyksen 35 väittämissä syöminen sijoittui erilaisiin ruokaympäristöihin ja sosiaalisiin tilanteisiin, joita aiemmissa tutkimuksissa on noussut esiin (esim. Higgs, 2015; Roos ym., 2004). Koska väitöskirjatutkimuksessa tutkittiin kodin, koulun ja työn ulkopuolista, ruokaan liittyvää toimintaa, myös kyselylomakkeen kysymykset liittyivät niiden ulkopuoliseen aikaan. Ruoanvalmistustaidot ovat yhteydessä ruoanvalmistukseen kotona (Murcott, 2014, ss. 90–93; van der Horst ym., 2014) ja siitä syystä tässäkin tutkimuksessa haluttiin kysyä nuorten ruoanvalmistuksesta kotona. Jälkikäteen olisi voinut olla kiinnostavaa kerätä tietoa myös koulussa ja työssä tapahtuvasta syömisestä ja ruoanvalmistamisesta. Esi-merkiksi koulu- ja työpaikkaruokailun useus olisi voinut tuoda lisää näkökulmia ruoanvalmistuksesta selviämiseen. Harrastuksissa tapahtuvasta, ruokaan liittyvästä toiminnasta kysyttiin asioita, joita on pohdittu aiemmissa tutkimuksissa ja harrastejärjestöt toivat esiin pro gradu -tutkimuksessani (Kauppinen, 2009).

Nuorten arkeen kuuluu yhteisöllisyys ja monia eri toimijoita, jotka kuten edelläkin todettiin voivat myös vaikuttaa nuorten syömiseen, ruoanvalmistukseen ja ruokatottumuksiin. Tämän kyselyn kysymyksen k36 vaihtoehdot perustuvat aiemmassa tutkimuksessa käytettyihin väittämiin (Kauppinen, 2009). Kysymykseen mukaan otetut toimijat haluttiin pitää pääosin samoina kuin aiemmassa tutkimuksessa, jotta tulosten välinen vertailu olisi mahdollista. Vain harrastejärjestöihin liittyvä väite muutettiin vastaamaan paremmin tämän hetken yhteiskuntaa. Kyselyn suunnitteluvaiheessa tämä ratkaisu tuntui järkevältä. Vertailua ei kuitenkaan tehty, joten toimijoiden määrittely olisi ollut mahdollista tehdä myös toisin. Kouluun liittyen vaihtoehdoiksi olisi voitu nostaa erikseen opetus ja kouluruokailu ja vaihtoehtoa ”muu perhe” olisi ollut hyvä avata. Tämän tutkimuksen tulosten kannalta näillä ei kuitenkaan ole merkitystä, koska tutkimuksessa keskitytään kodin ja koulun ulkopuoliseen vapaa-aikaan. Kyselyn toteuttamisen jälkeen tutkimuksen toinen näkökulma ja laadullisen aineiston kerääminen tarkentuivat. Sen myötä

avautui uusia näkökulmia ja vaihtoehtoihin olisi ollut hyvä ottaa mukaan muun muassa nuorisotalot. Nyt tätä kysymystä tutkitaan laadullisen aineiston avulla.

Määrällinen aineisto kerättiin puhelinhaastatteluin. Henkilökohtainen haastattelu pienentää kyselyyn vastaamisen keskeyttämisen riisiä ja parantaa vastaajien keskittymistä. Haastatteluissa haasteena on aina kato eli nuoret kieltäytyvät vastaamasta kyselyyn. Vastanneiden ja kieltäytyneiden suhde oli nuorisobarometrissa 29 % eli 29 % vastasi kyselyyn. Jotta saadaan halutun kokoinen, kiintiöiden mukainen vastaajaryhmä, on tilattava ylisuuri otos, jolloin kieltäytyneen nuorten tilalle valikoituu seuraava. Näin muodostuu niin sanottu korvaava poiminta. Onkin vaikeaa määritellä, mikä on kunkin vastaajan todennäköisyys tulla poimituksi ja siksi kyse on näytteestä, ei niinkään otoksesta. (Myllyniemi, 2016, s. 11.)

Taustatiedot kerättiin pääasiassa nuorilta itseltään (ks. Luku 3.2). Vastauksissa voidaan nähdä virheriski, mutta tässä tutkimuksessa nuorille haluttiin antaa mahdollisuus itse kuvata taustojaan (Myllyniemi, 2016, s. 12). Taustatiedot ovat nuorten oma näkemys asiasta, mikä on hyvä huomioida tuloksia tarkasteltaessa. Esimerkiksi tietoa sukupuolesta ei otettu väestötietojärjestelmästä, vaan vastausvaihtoehtoina oli perinteisten ”nainen” ja ”mies” lisäksi ”muu” tai ”en halua kertoa”. Näin nuorille haluttiin antaa mahdollisuus kertoa oma kokemuksensa sukupuolestaan. Vastaukset jakautuivat kuitenkin naisiin ja miehiin, muita vastauksia ei ollut.

Nuorisobarometrikyselyssä vastaajajoukon ikäjakauma oli 15–29 vuotta. Tutkimuksessa päätettiin analysoida koko aineisto, jotta syntyy ymmärrys eri-ikäisten nuorten näkemyksistä ja nuorten näkemysten kehittymisestä iän myötä niin logistisessa regressioanalyysissä kuin tarkasteltaessa nuorten ruoanvalmistukseen liittyviä muuttujia.

Kyselyssä mitattiin nuorten koulutusta kahdella mittarilla: korkein suoritettu tutkinto ja haastatteluhetken opiskelupaikka. Koulutus etenee nuoruudessa usein iän kanssa samaa tahtia ja eriytyy vasta peruskoulun jälkeen. Peruskoulu jätettiin tästä syystä muuttujista pois (Myllyniemi, 2016, s. 14). Väitöskirjatutkimuksen analyysissä ei huomioitu nuorten mahdollisia aiempia tutkintoja tai kyselyhetkellä käynnissä olevaa opiskelua, vaan koulutustasomuuttujaksi yhdistettiin korkeimmat suoritettut tutkinnot. Onkin mahdollista ja jopa todennäköistä, että osa vastanneista nuorista on suorittanut myös muita tutkintoja tai opiskelivat juuri kyselyhetkellä jossain oppilaitoksessa. Tässä tutkimuksessa suoritettuja tutkintoja pidettiin riittävänä koulutustasoidikaattorina mittaamaan yhteyttä ruoanvalmistuksesta selviämiseen varsinkin, kun samaan aikaan huomioitiin iän merkitys.

Nuorisobarometrikyselyn aineiston perusteella todettiin selkeä yhteys ruoanvalmistamisen useuden, siitä selviämisen ja nuorten oman vastuunkannon välillä. Ruoanvalmistukseen ja nuorten omaan vastuunkantoon liittyvät indikaattorit saattavat olla yhteydessä myös perheen toimintatapoihin ja asenteisiin, eikä niinkään paljon ruoanvalmistuksesta selviämiseen. Perheen yhteisiin aterioihin saattaa kuu-

lua lasten ja nuorten mukaan ottaminen ruoanvalmistukseen ja vastuun kantaminen valinnoista. Toisaalta yhteydet näiden kolmen muuttujan välillä olivat vahvat eri analyysimenetelmillä, mikä tukee niiden merkitystä ja tulosten luotettavuutta.

Tutkimuksen eri analyysien luotettavuutta arvioitiin sekä p-arvon ja Khiin neliö -jakauman kautta lasketun merkitsevyyden (Sig.) että 95 prosentin luotettavuusvälin kautta. Tulosten tulkinnassa huomioitiin pääasiassa tulokset tilastollisesti erittäin merkitsevistä tilastollisesti melkein merkitseviin. Regressioanalyysissä hajontakaavioiden ja luotettavuusvälin avulla tarkasteltiin myös muita tuloksia, mutta luokiteltujen vastausten vaihdellessa suuresti vetosuhteen yksi molemmiin puoliin, ei tuloksesta voitu tehdä yleistettäviä ja luotettavia johtopäätöksiä.

Logistiseen regressioanalyysiin valittiin selittäviä muuttujia aiempien tutkimusten perusteella ja malliin mukaan otettiin muuttujat, joilla oli yhteys siihen, miten nuoret kokevat selviävänsä ruoanvalmistuksesta arkena. Mallit rakennettiin askeltavalla menetelmällä. Lopullisessa analyysissä mukana ovat tilastollisesti ainakin melkein merkitsevät muuttujat. Mallia arvioitiin myös sisällöllisesti. Iällä ja sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää vetosuhdetta siihen, kokevatko nuoret selviytyvänsä hyvin arjen ruoanvalmistuksesta. Niillä oli kuitenkin tilastollisesti ainakin melkein merkitsevä yhteisvaikutus toisen muuttujan kanssa. Lisäksi sukupuolella ja iällä on aiempien tutkimusten mukaan yhteys nuorten ruokatottumuksiin. Myös tämän tutkimuksen lineaarisessa regressioanalyysissä (Liite 4) on nähtävissä, että sukupuolella ja iällä on yhteys nuorten kokemaan vastuuseen omien ruokatottumusten terveellisyydestä. Näin ollen sukupuoli ja ikä päätettiin pitää mukana logistisissa regressiomalleissa. Lopullisen analyysin jälkeen mallin luotettavuutta arvioitiin vielä jakamalla aineisto kahteen osaan ja testaamalla tulosta ensin toisella aineistolla ja sen jälkeen toisella puolella aineistoa. Nyt syntynyt mallia voidaan pitää luotettavana.

Logistisessa regressioanalyysissä pyritään ennustamaan sitä, mitkä tekijöiden ovat yhteydessä siihen, että vastaajat kuuluvat tiettyyn ryhmään, ja millä vetosuhteella verrattaessa henkilöön, kun tekijä ei ole voimassa. Tässä tutkimuksessa analyysillä tutkitaan kuulumista ryhmään, jossa nuoret kokevat selviytyvänsä hyvin tai erittäin hyvin arjen ruoanvalmistuksesta, ja tulosten perusteella pohditaan, miten nuoria voidaan tukea ja ohjata aiempaa paremmin ruokakasvatuksessa. Tulosten luotettavuuden kannalta keskeinen kysymys on, millainen ennustearvo analyysillä on. Tässä tutkimuksessa ennustearvo on kohtuullinen: selitysaste on yli 40 prosenttia. Tutkittavan joukon suuruus on riittävä, jotta analyysi onnistui. Näin ollen tällä mallilla pystytään melko hyvin ennustamaan kuulumista nyt tutkittuun joukkoon.

4 NUORISOTALOT RUOKA- JA OPPIMISYMPÄRISTÖINÄ

Väitöskirjan neljännessä luvussa keskityn nuorten kodin, koulun ja työn ulkopuolisiin ruokaympäristöihin ja niissä oppimiseen. Usein ruokaympäristö jää huomiotta, kun pohditaan ruokaan ja syömistä liittyviä valintoja ja oppimista. Ruokaympäristö määrittää, mitä nuoret voivat valita, miten nuoret voivat hankkia ja valmistaa ruokaa, missä ruokaa syödään ja keiden kanssa. Helsingin nuorisotaloilla kerätyn laadullisen aineiston kautta tutkin, millaisia ruokaympäristöjä nuorisotalot ovat ja millaisista tekijöistä ne rakentuvat. Lisäksi pohdin, miten nämä ruokaympäristöt tukevat nuorten ruokavalintoja ja edistävät ruokaan ja ruoanvalmistukseen liittyvää oppimista. Tutkimuskysymykset ovat: Millaisia oppimista tukevia arjen ruokaympäristöjä nuorisotalot ovat? Miten ja mitä Nutakeittiössä opitaan?

4.1 Näkökulmia ruokaan ja syömiseen liittyviin ympäristöihin

4.1.1 Ruokaympäristö käsitteenä

Ruokaympäristöt syntyvät ja kehittyvät ihmisen mennessä sinne, missä ruokaa on (Brembeck & Johansson, 2010, s. 800; Burgoine, 2010, s. 522). Ruokaympäristöt ovat osa ruokajärjestelmää ja niitä rakentavat ruoan tuotanto ja logistiikka sekä myynti ja muu ruoan jakelu, eri organisaatiot ja yhteisöt, joissa syödään ja valmistetaan ruokaa (esim. koti, koulu, työpaikat, ravintolat). Kuluttajien mahdollisuuksia ja valmiuksia toimia ruokaympäristöissä muokkaavat vaihtoehtojen saatavuus, hinnoittelu ja mainonta, sijoittelu sekä kuluttajan tiedot ja taidot. Ruokaympäristöihin vaikuttavat poliittinen ohjaus, elintarviketeollisuus sekä tiedotusvälineet ja mainonta. (Glanz, Sallis, Saelens, Frank, 2005, s. 331; Lake, Burgoine, Greenhalgh, Stamp & Tyrrell, 2010, s. 666.) Rick Dolphijn (2004) toi keskusteluun lähestymistavan, jossa ruokaympäristöt nähdään ihmisten, esineiden ja ympäristön jatkuvana vuorovaikutusprosessina ruokaan, sen valmistamiseen ja syömiseen liittyvissä tilanteissa. Lähtökohtana on Gilles Deleuzen (1978) ajatteluun pohjaten, että kaikilla ihmisillä, esineillä ja asioilla on merkitystä ja ne voivat vaikuttaa muihin ja niihin voidaan vaikuttaa. Keskeistä on vuorovaikutus, tapa, jolla ollaan yhteydessä ja vaikutetaan. (Dolphijn, 2004, ss. 8–10.) Ruokaympäristöt eivät ole pysyviä, vaan kehittyvät jatkuvasti. (Brembeck, 2009, ss. 144–145; Wenzer, 2010, ss. 12–13.)

Ruokaympäristöjä muodostavat ne paikat ja alueet, joissa käsitellään ruokaa ja ruokaa on saatavilla (Lake ym., 2010; Townshend & Lake, 2009, s. 910). Kulttuurisemmasta näkökulmasta voidaan puhua myös tilaisuuksista ja tapahtumista, joissa on ruokaa ja syödään (Brembeck & Johansson, 2010, s. 800.) Ruokaympäristö kattaa käsitteenä kaikki ihmisen mahdollisuudet hankkia ruokaa sekä ruoan psyykkiset, sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset ja poliittiset vaikutukset mikro- ja makrotasolla (Lake ym., 2010, s. 666). Ruokaympäristöt voidaan jaotella edelleen fyysisiin makujen, rutiinien, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kaupallisuuden ympäristöihin sekä diskursiivisiin ympäristöihin, joissa Dolphiniin (2004) mukaisesti eri toimijoiden ja asioiden vuorovaikutuksella on keskeinen rooli (Brembeck ym., 2013, s. 86).

Ruokaympäristön avulla voidaan tarkastella, miten ruoka vaikuttaa ihmisiin ja miten ihmisten päätökset ja toiminta vaikuttavat ruokaan, sekä miten elämme ruoan kanssa, ruoan ehdoilla ja ruoan kautta (Glanz ym., 2005, s. 331, Mikkelsen, 2011, s. 210). Ruokaympäristö-käsite auttaa myös tulkitsemaan ruokatottumusten ja terveellisten elintapojen muutoksia (Burgoine ym., 2009, s. 164). Sitä voidaan hyödyntää, kun arvioidaan erilaisten ympäristöjen yhteyksiä ihmisten ruokavalintoihin ja -tottumuksiin (Mikkelsen, 2011, s. 209; Panelli & Tipa, 2015, s. 456). Se auttaa ymmärtämään ihmisten, ruoan, aterioiden ja niihin liittyvien esineiden sekä muiden ihmisten ja ympäristön välistä monimutkaista vuorovaikutusta. (Mikkelsen, 2011, ss. 213.) Tosin tutkimusten vertailtavuutta ja luotettavuutta haastaa se, että Lytlen ja Sokolin (2017) mukaan tarvitaan lisää tutkimusta, jotta voidaan kehittää ruokaympäristön ja ruokatottumusten terveellisyyden välistä yhteyttä mitaavia, yhteisesti hyväksytyjä menetelmiä.

Ruokaympäristö-käsitettä on käytetty niin yhteiskuntapolitiikkaan, kuluttamiseen kuin terveyteen, erityisesti lihavuuteen liittyvissä tutkimuksissa. Englannin kielessä ruokaympäristöä kuvataan eri yhteyksissä eri termeillä kuten ”*food landscape*” (näköala, näkymä, maisema) mainontaan liittyvässä tutkimuksessa (Kelly, Cretikos, Rogers & King, 2008), ”*foodscape*” (tila) ruokaan liittyvään käyttäytymiseen ja kuluttamiseen liittyvissä tutkimuksissa (Sobal & Wansink, 2007; Johnston, Biro & MacKendrick, 2009) ja ”*food environment*” (ympäristö) ruokavalioiden liittyvissä tutkimuksissa (Kubik, Lytle, Hannan, Perry & Story, 2003; Campbell, Crawford & Ball, 2006). Ruokaan ja syömiseen liittyviä ympäristöjä on mallinnettu myös käyttäen termiä ravitsemusympäristö, ”*nutrition environment*” (Glanz ym., 2005; ss. 330–332) ja ateriympäristö, ”*meal environment*” (Magnusson Sporre, Jonsson & Pipping Ekström, 2016, s. 249). Jo vuonna 1966 Aldrich pohti sanan ”*scape*” yleistymistä eri yhdyssanoissa ja sen eri merkityksiä lähtien näköaloista (*landscape*, *seascape*) ja päätyen abstraktimpeihin merkityksiin (*dreamscape*, *poemscape*) (Aldrich, 1966, ss. 155–157). Ruokaympäristön yhteydessä käytettäessä termi ”*scapes*” perustuu Appadurain esittämään ajatukseen siitä, miten ihmiset, ajatukset, materiaalit, taloudet ja maat ovat yhteydessä toi-

siinsa tietyssä tilassa tai tilanteessa globaalisti välimatkasta huolimatta (Appadurai, 1996). Tässä tutkimuksessa käytetään englannin kielisenä käsitteenä termiä ”*foodscape*”, jonka käyttö on vakiintunut tieteellisessä tutkimuksessa erityisesti humanistisessa ja sosiaalitieteissä (Brembeck & Johnsson, 2010, s. 800).

Ruokaympäristöjen tutkimuksessa voidaan puhua mikro-, meso- ja makrotasoisista (Lake ym., 2010, s. 666; Mikkelsen, 2011, s. 212). Osa tutkijoista tarkastelee ruokaympäristöjä makrotasolla yhteiskunnan kannalta (esim. Townshend & Lake, 2009), osa mesotason alueellisesta tai paikallisesta näkökulmasta (esim. Freidberg 2010; Burgoine, 2010) ja osa mikrotasolla tarkastellen tiettyä paikkaa tai yksittäistä ruokaa ja ateriaa (esim. Gold, 2002; Sobal & Wansink, 2007). Johnston, Biro ja MacKendrick (2009) sekä Brembeck (2009) tutkivat ruokaympäristöjä ruoan, ihmisten ja ympäristön vuorovaikutuksen kulttuuristen merkitysten näkökulmasta.

Aiemmissa tutkimuksissa on käytetty ruokaympäristö-käsitettä eri yhteyksissä, kuten tutkittaessa institutionaalisia paikkoja, joissa ruokaa on tarjolla ja kulutetaan, esimerkiksi kauppoja ja ravintoloita (esim. Winson, 2004), oppilaitoksia (esim. Doherty, Cawood & Dooris, 2011) sekä koteja ja työpaikkoja (esim. Burgoine & Monsivais, 2013). Käsite on myös liitetty tutkimuksiin, jotka keskittyvät kaupunki- tai maalaisympäristöjen alueellisiin eroihin (esim. Cummins & McIntyre, 2002) ja kuluttajien taloudellisen tilanteen vaikutuksiin ruoan saatavuuteen (esim. Smoyer-Tomic, Spence & Amrhein, 2006). Ruokaympäristö-käsitettä on käytetty tutkimuksissa, joissa on tutkittu lasten ja vanhempien käsityksiä siitä, miten urheiluun liittyvät ympäristöt tukevat tai eivät tue terveellisiä ruokatottumuksia (Smith ym., 2017). Siihen voidaan liittää myös tutkimuksia, jotka tarkastelevat ruoan ja identiteetin yhteyttä. Esimerkiksi Pauliina Ademan (2006) juhlevia ruokaympäristöjä käsittelevässä väitöskirjassa ruokaa ei tutkita elintarvikkeena, vaan yhteisön ja paikan identiteettiin liittyvänä symbolisena asiana (Adema, 2006, s. 3). Tutkimuksien lisäksi ruokaympäristöä käytetään muun muassa journalismissa, taiteessa ja markkinoinnissa. (Mikkelsen, 2011, s. 210.)

Lapsiin liittyvässä pohjoismaisessa tutkimuksessa ruokaympäristö-käsite koostuu kaikista ne paikat, joissa lapsi syö ja on tekemisissä ruoan kanssa sekä niihin liittyvät merkitykset ja mielleyhtymät. Käsitteenä ruokaympäristö on hyödyllinen, koska se auttoi kartoittamaan lasten elämän ruokaan liittyviä paikkoja ja ymmärtämään lasten elämän monimuotoisuutta ruoan näkökulmasta. (Johansson ym., 2009, 27, s. 48.) Lapset käyttäytyvät eri tavoin syödessään eri paikoissa ja tilanteissa. Syömisen kautta lapset tutustuvat maailmaan fyysisesti ja ovat osa ympäristöä. (Brembeck & Johansson 2010, s. 815.)

4.1.2 Yhdessä syöminen kohtaamispaikkana

Ruoka on kaikkien kulttuurien keskeinen elementti. Ruoalla ja aterioilla on vahva kulttuurinen ja sosiaalinen merkitys ja yhteys ihmisen identiteettiin yksilönä ja

yhteisön jäsenenä. Ruoan merkitystä arjessa kuvastaa se, miten ihminen puhuu ruoasta, valmistaa ruokaa ja käyttäytyy ruokapöydässä. (Fjellström, 2009b, s. 19.) Ruoalla on merkitys ihmissuhteiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Ruoan ja yhdessä syömisen kautta voidaan tutustua toisiin, jakaa yhteisöön liittyviä asioita, ilmaista valta-asetelmia ja ratkaista väärinkäsityksiä. (Punch, McIntosh, Emond & Dorner, 2009, s.168.)

Mäkelä, Kjærnes, Pipping Ekström, Fürst L'orange, Gronow ja Holm (1999) kehittivät syömiseen liittyvän järjestelmän, joka muodostuu syömisen rytmistä, aterian rakenteesta ja luonteesta sekä syömisen sosiaalisesta organisaatiosta ja kontekstista (paikka, henkilöt, joiden kanssa syödään, ja kuka valmistaa aterian). Mallissa yhdistyvät aterian sisältöön, ruokaan, fyysiset, ruokailun paikkaan, aikaan ja organistointiin liittyvät sekä sosiaaliset näkökulmat. (Mäkelä ym., 1999, ss. 75–76; ks. myös Kjærnes, Pipping Ekström, Gronow, Holm & Mäkelä, 2001.) Malli tarkastelee yhdessä syömistä (engl. *commensality*) kuvaten sosiaalisia suhteita ja syömisen sosiaalisuuden merkitystä, sekä sitä, miten syömistapahtuma on järjestetty ja toteutettu tietyssä sosiaalisessa ympäristössä (Mäkelä ym., 1999, s. 76; Mäkelä & Niva 2009, s. 55). Pohjoismaissa syödään eniten kotona ja työpaikalla tai oppilaitoksissa. Kodin ja työpaikan ulkopuolinen, esimerkiksi kahviloissa ja ravintoloissa syöminen on yhä melko vähäistä. (Holm, 2001, ss. 195–195.) Edellä todettu perustuu vuonna 1997 kerättyyn aineistoon, mutta tutkimuksen toisinnossa on edelleenkin nähtävissä vain vähän muutoksia kodin sekä koulu- ja työpaikkaruokailun ulkopuolella syömisessä (Holm ym., 2016, s. 363). Eurooppalaisessa tutkimuksessa on kuitenkin nähtävissä, että nuorten yhdessä syömisen sosiaaliset muodot ovat uudistuneet suhteessa edelliseen sukupolveen ja tulevaisuudessa ne saattavat siirtyä myös seuraaville sukupolville (Danesi, 2018, ss. 116–117). Yhtenä uutena esimerkkinä yhdessä syömisen voidaan nähdä digitalisoituneen: sosiaalisen median kautta voidaan jakaa syömisen kokemuksia tuttujen ja ennestään tuntemattomienkin kanssa (Masson ym., 2018, ss. 111–112).

Aterialla voidaan tarkoittaa syömistapahtumaa ja sitä, mitä syödään. Ateria määritetään usein erilaisin kriteerein (esim. ruokailu ajankohta, aterian koostumus, energian saanti ja sosiaalinen tilanne), joiden avulla voidaan jotain syömistapahtumaa pitää ateriana ja toista taas ei (Meiselman, 2008, ss. 13–14; Oltersdorf, Schlettwein-Gsell & Winkler, 1999, ss. 2–5). Ateria voidaan jakaa esimerkiksi Douglasin ja Nicodin (1974, s. 747) mukaan koon mukaan pääateriaan (*major meal*), pienempään ateriaan (*minor meal*) ja vielä pienempään ateriaan, välipalaan. Mallissa on sittemmin myös täydentäviä luokkia. Aterialla tarkoitetaan useimmiten suunniteltua tai säännönmukaista ruokailua. (Bisogni ym., 2007, s. 219.) Ateria-käsitteen määrittäminen riippuu siitä, tarkastellaanko sitä esimerkiksi sosiologian, biologian, markkinoinnin, tuotekehityksen, ravitsemuksen tai historian näkökulmasta (Meiselman, 2008, s. 14).

Mary Douglas ja Michael Nicod (1974, ss. 744–745) yhdistivät ateria-käsitteessä syömisen ja sosiaalisen taputuman. Yhdessä muiden kanssa syömistä kuvataan käsitteellä “*commensality*”, jossa huomioidaan ketkä syövät yhdessä, missä ja milloin (Sobal 2000, s. 122; Sobal & Nelson, 2003, s. 181). Yhdessä syömiseen liittyy usein myös vieraanvaraisuus, vastavuoroisuus ja oppiminen. Aterioilla opitaan ruoasta ja siitä, miten yhdessä syödessä on tapana toimia ja käyttäytyä. Eri-tyisesti perheaterioita pidetään tällaisina sosialisointipaikkoina. (Mäkelä, 2009, 41.) Perheaterioihin liittyy myös kiinteästi keskustelutaidot ja neuvottelu siitä, mitä syödään (Fjellström, 2009c, s. 232).

Yhdessä syöminen määrittää usein niin sanottua kunnon, lämmintä ateriaa (Douglas, 1975, s. 249; Murcott, 1982, ss. 692–693; Mäkelä, 1996, s. 20; Mäkelä ym., 2009, s. 75) ja tuo arkeen säännöllisemmän ateriaritmin (Kimura ym., 2012, s. 730; Pliner & Bell, 2009, s. 188). Yhteisten aterioiden nähdään olevan yhteydessä sosiaalisten ryhmien syntymiseen ja toimintaan sekä ryhmien ulkopuolelle jäämiseen. Saman pöydän ääressä syöminen mahdollistaa myös lasten kulttuuristen arvojen ja normien oppimisen. (Fischler, 2011, ss. 533, 538.) Edellä jo mainitussa, pohjoismaisessa tutkimuksessa ateria määritettiin sen mukaan, syödäänkö yksityisessä tilassa vai julkisessa tilassa sekä syödäänkö yksin vai seurassa. Näin syntyi neljä kategoriaa: syödään yksin omassa kotona, syödään seurassa omassa tai tuttavien kotona, syödään yksin julkisessa tilassa (esim. ravintola, työpaikka, kadulla välipala) ja syödään seurassa julkisessa tilassa (Kjærnes ym., 2001, ss. 34–35.)

Syömisen sosiaalinen konteksti, seura ja tilanne, jossa syödään, on yhteydessä myös syödyn ruoan määrään. Aiempien tutkimusten mukaan ihmiset syövät määrällisesti enemmän tuttujen seurassa. Tuntemattomien seurassa ihmiset säätelevät syömistään enemmän ja haluavat tehdä vaikutuksen, (Hetherington, Anderson, Norton & Newson, 2006, ss. 498–499; Herman, 2015, ss. 70–71.) Yksin syöminen saatetaan kokea sekä myönteisesti että kielteisesti (Takeda & Melby, 2017, ss. 157–159). Vaikka ihmiset yleisesti syövät mieluummin seurassa kuin yksin, osa ihmisistä kokee, että yksin syödessään heillä on suurempi vapaus valita, mitä ja kuinka paljon syövät (Pliner & Bell, 2009, ss. 184–185). Ihmiset mukauttavat syömistään seuran mukaan (Cruwys, Bevelander & Hermans, 2015, s. 3–4; van den Boer & Mars, 2015, s. 30; Herman & Polivy, 2005, s. 770; ks. myös Goldman, Herman & Polivy, 1991). Syödyn ruoan määrään vaikuttavat myös tilanteen mukavuus, muut aktiviteetit ja aika (Clendenen, Herman & Polivy, 1994, s. 11).

Syömiseen käytettyyn aikaan ovat yhteydessä muun muassa seurueen suuruus, tavat ja tottumukset sekä ikä, mutta myös paikka, jossa ruokailu tapahtuu (Bell & Pliner, 2003, s. 218; Fischler, 2011, ss. 381–382). Edellä mainittujen pohjoismaisten tutkimusten jatkumona julkaistussa tutkimuksessa on nähtävissä, että ihmiset syövät kotona kunnon aterian aiempaa useammin yhdistäen syömisen johonkin toiseen toimintaan, kuten television katsomiseen tai kännykän käyttöön, ja vähem-

män yhdessä varsinaisen ruokapöydän ääressä. Nopea syöminen on tyypillisempää nuorille kuin vanhemmille, mutta yleisesti syömiseen käytetty aika on lyhenyt. Yhtäältä voidaan nähdä muutoksia syömiseen sosiaalisissa ja kulttuurisissa merkityksissä, mutta toisaalta sosiaalisen vuorovaikutuksen tavat ovat myös muuttuneet ja siirtyneet esimerkiksi sosiaaliseen mediaan. (Holm ym., 2016, ss. 363–367.) Ruokaympäristön sosiaalisilla rakenteilla ja yhteisöllisyydellä ja niiden ymmärtämisellä on merkitystä.

Syömiseen ja erityisesti aterian laadullisia tekijöitä on tutkittu hyödyntäen mallia, jota kutsutaan FAMMIksi (*Five Aspects Meal Model*). Malli koostuu viidestä osatekijästä: tila, vuorovaikutus, ruoka ja juoma, toimintatavat ja resurssit sekä ilmapiiri. (Gustafsson, 2004, ss. 11–12.) Mallia käytettiin alun perin ravintolaympäristössä Guide Michelin -arvioinnissa ja ravintolahenkilökunnan kouluttamisessa (Mts. 10), mutta sen käyttö on sittemmin saanut erilaisia muotoja esimerkiksi julkisten ruokapalvelujen arvioinnissa ja tutkimuksessa (Magnusson Sporre ym., 2016, ss. 243–244).

4.1.3 Ruokaympäristö tässä tutkimuksessa

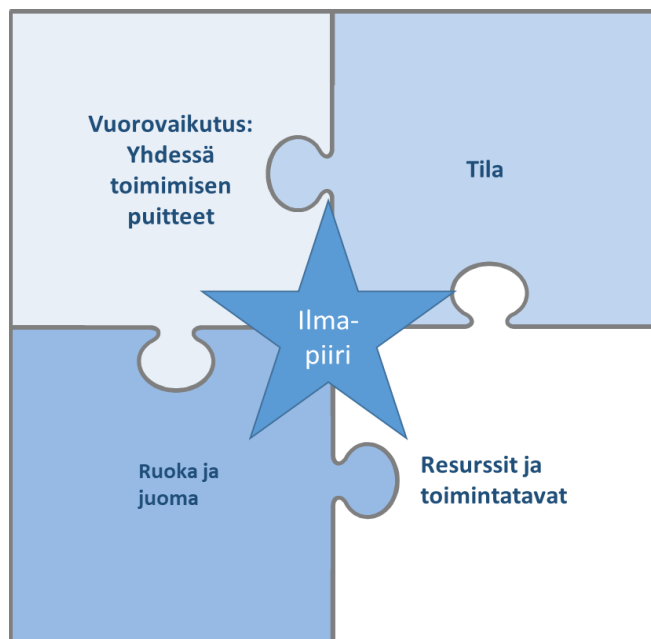
Ruokaympäristöjen tutkiminen mahdollistaa ymmärryksen siitä, miten erilaiset ympäristöt vaikuttavat ihmisten toimintaan (Mikkelsen, 2011, s. 206). Nuorten, ei urheiluun liittyvää, vapaa-ajan ohjattua toimintaa ei ole aiemmin tutkittu ruokaympäristö-käsitteen kautta. Tässä tutkimuksessa käsitettä tarkastellaan pääasiassa mikrotasolla (Sobal & Wansink, 2007), mutta myös yhteisöön liittyvät näkökulmat huomioidaan.

Aterialla ja yhdessä syömisellä on keskeinen rooli Nutakeittiössä ruokaympäristönä. Tässä tutkimuksessa aterialla tarkoitetaan nuorten valmistaman ruoan syömistä yhdessä (vrt. Sobal 2000; Sobal & Nelson, 2003) nuorisotalolla. Aterian ei tarvitse koostua monista eri osatekijöistä: ateria voi olla useamman ruokalajin kokonaisuus tai yksinkertainen välipala (Douglas & Nicodi, 1974, s. 747). Vaikka ateria syödään julkisessa tilassa, nuorisotalolla, sitä ei voida kuvata institutionaaliseksi tai ravintola-ateriaksi (vrt. Meiselman, 2009, ss. 19–21), koska nuoret itse päättävät, mitä ruokaa valmistetaan ja valmistavat sen. Vaikka nuoret valmistavat aterian itse ja siitä, mitä valmistetaan, neuvotellaan nuorten kesken, se ei myöskään ole perinteinen koti- tai perheateria, koska nuoret syövät kodin ulkopuolella vertaistensa kanssa. Toisaalta perheateriaksi voidaan kokea myös ateria, joka syödään kodin ulkopuolella eikä ole itse valmistettu, mutta silloinkin perheateriaa määrittä se, että sille osallistuvat samassa taloudessa asuvat tai asuneet henkilöt. (Fjellström, 2009c, ss. 221–224, 232.) Nutakeittiössä valmistetussa ja syödyssä aterias-
sassa on piirteitä kaikista kolmesta edellä mainitusta ateriympäristöstä.

Tarkoituksenani oli alun perin tarkastella nuorten vapaa-ajan ohjattua toimintaa ruokaympäristönä, jossa on neljä kategoriaa: keittiö, ruokapöytä, lautanen ja

ruoka (Sobal & Wansink, 2007, ss. 127–134). Aineistosta nousseiden näkökulmien, yhdessä syömisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen myötä päädyin kuitenkin soveltamaan edellä mainittua FAMMia. Mallin ensimmäinen osatekijä on huone (*room*), aterian tapahtumapaikka. Sillä tarkoitetaan tilan muotoa, varustusta ja yhteyttä toisiin tiloihin sekä sitä, miten ihmiset käyttävät tilaa. (Gustafsson, 2004, s. 11.) Huone ei tarkoita vain fyysistä tilaa, vaan se pitää sisällään ihmisten ja tilan vuorovaikutuksen (Meiselman, 2008, s. 18). Toinen osatekijä on kohtaaminen (*meeting*), jossa keskitytään syöjien, ruoanvalmistajien ja ruokaa tarjoilevien ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Kolmantena on tuote (*product*), ruoka ja juoma sekä niiden yhdistelmät, ja neljäntenä johtamisjärjestelmä (*management control system*). Se liittyy yhtäältä toiminnan talouteen ja sääöksiin, mutta myös ruoan valmistamiseen, käsittelyyn ja tarjoiluun liittyviin resursseihin ja prosesseihin. (Gustafsson, 2004, ss. 11–12; Gustafsson, Öström, Johansson & Mossberg, 2006, ss. 86–89.) Viides osatekijä muodostuu, kun kaikki edelliset toteutuvat. Ilmapiiri (*atmosphere*) muodostuu aterian kokonaiskokemuksesta, sekä materiaalisista että immateriaalisista tekijöistä. (Gustafsson ym., 2006, ss. 86, 89–90; Magnusson Sporre ym., 2016, ss. 243–244.)

FAMM on kehitetty yksityisiin ravintolaympäristöihin, mutta sitä on sovellettu myös julkisissa ruokapalveluympäristöissä. Molemmissa aterian syövät eri henkilöt kuin sen valmistavat. Malli tarkastelee erityisesti aterioiden laatua. Nutakeittiössä on laadun lisäksi muitakin näkökulmia ja ruoan valmistavat samat henkilöt, jotka myös nauttivat aterian. Hyödynnän kuitenkin FAMMissa käytettyjä osatekijöitä kuvaamaan Nutakeittiötä ruokaympäristönä (Kuvio 5).



Kuvio 5. Nutakeittiö ruokaympäristönä soveltaen FAMMia (Gustafsson, 2004).

Käytän kuvion 5 mallia analysoidessani laadullista aineistoa. Ruokaympäristön osatekijöinä ovat FAMMia soveltaen tila, vuorovaikutus, ruoka ja juoma, resurssit ja toimintatavat sekä ilmapiiri. Ruokaympäristön suhdetta oppimiseen ja oppimisympäristöön tarkastelen aluvuussa 4.2.5. Seuraavaksi siirryn pohtimaan oppimista nuorisotaloilla.

4.2 Oppiminen nuorisotaloilla

4.2.1 Informaali oppiminen nuorisotyössä

Sosiaalinen vuorovaikutus, yhteisöllisyys ja toimijuus yhdistävät ruokaympäristöt ja oppimisen, joiden lähtökohdat ovat teoreettisesti erilaiset. Nuorisotalot tarjoavat nuorille ruokaympäristöjä, joissa liikkuu tietoa, jaetaan ajatuksia ja opitaan. Ne ovat yhteisöjä, joissa nuorten elämään vaikuttavat niin aikuiset kuin nuorisotaloissa toimivat vertaisetkin. Nuorisotalojen toiminta perustuu yhtäältä vapaaseen toimintaan ja toisaalta nuorille tarjotaan heitä itseään kiinnostavaa toimintaa ja luodaan mahdollisuuksia oppia (Kiilakoski & Kivijärvi, 2015, s. 48). Nuorisotaloilla opitaan tavoitteellisesti, mutta myös ”vahingossa” erilaisen toiminnan ohessa (ks. Luku 2.3.2).

Nuorisotyötä tehdään monissa erilaisissa organisaatioissa, sen rahoitus vaihtelee ja työ muotoutuu sen mukaan, missä, miten ja millaisten nuorten kanssa työskennellään. Nuorisotyötä onkin vaikeaa tai jopa mahdotonta määrittää yksiselitteisesti ja lyhyesti. Nuorisotyössä on kuitenkin nähtävissä yhteisiä arvoja ja käytäntöjä, kuten nuoren, hänen elämänsä ja huoliensa pitäminen työn lähtökohtana. (Cooper, 2018, ss. 4, 14.) Suomessa nuorisotyötä määritetään nuorisolaissa (2016), jonka mukaan nuorisotyöllä tarkoitetaan nuorten kasvun, itsenäistymisen ja osallisuuden tukemista yhteiskunnassa, mutta nuorisotyötä tekevillä organisaatioilla on mahdollisuus määrittää omaa työtään itse (Nieminen, 2007, s. 22). Nuorisotyössä halutaan tukea nuoren yksilöllisen kasvun lisäksi nuoren mahdollisuuksia luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita ja toimia lähiyhteisössä ja yhteiskunnassa (Kiilakoski, Kinnunen & Djupsund, 2018, ss. 601, 605). Nuorisotyö nähdä usein kasvatustyönä, mutta sitä ei ole yhteisesti määritetty. Kiilakoski yhdistää tutkimuksessaan nuorisotyön kasvatukseen seuraavasti: ”*Nuorisotyö on tavoitteellista kasvatuksellista toimintaa, joka rakentaa prosesseja, joiden varassa nuorisotyön tavoitteiden on mahdollista toteutua*” (Kiilakoski, 2013, s. 36). Suomessa nuorisotyö sijoittuu pääasiassa formaalin kasvatuksen ulkopuolelle (Soanjärvi, 2011, ss. 9–10) ja sitä on tarkasteltu erilaisista pedagogisista näkökulmista. Pulkamo (2007, ss. 496–500) tuo esimerkiksi esiin seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan näkökulmia nuorisotyössä ja Filander (2007, s. 107) tarkastelee nuorisotyötä sosiaalipedagogiikan viitekehyksen näkökulmasta jaettujen kokemusten ja

toiminnallisten vapauden tilojen tuottamisena ja puhuu uudentlaisesta arjen pedagogiikasta. Kiilakoski (2007, s. 74) puolestaan pohtii kriittisen pedagogiikan yhteyttä nuorisotyöhön ja toteaa sen näkyvän erityisesti nuorten vapautena määrittää omia kehittymisen kohteitaan ja aikuisten roolina tukea nuorten toimintaa. Näyttääkin siltä, ettei nuorisotyöhön yhdistetä vain yhtä pedagogista näkökulmaa, vaan kasvatusta voidaan tarkastella monilla eri pedagogisilla silmälaseilla.

Nuorisotyössä nuorten oppimista tarkastellaan informaalin kasvatuksen ja oppimisen näkökulmista (Batsleer, 2008; Soanjärvi, 2011). Kuten edellä todettiin, puhutaan myös non-formaalista oppimisesta (Kiilakoski, 2014a; Kiilakoski & Kivijärvi, 2015). Formaalia, non-formaalia ja informaalia oppimista on yritetty määrittää eri näkökulmista, mutta selkeä määrittely on ollut haastavaa. Malcolmin, Hodkinsonin ja Colleyn (2003) mukaan eroja voidaan tarkastella oppimisprosessin, paikan ja oppimisasetelman, oppimiselle asetettujen tavoitteiden ja oppimisen ensisijaisuuden sekä sisältöjen näkökulmista. Tutkimuksessaan he totesivat, että kaikissa oppimistilanteissa voidaan nähdä formaaleja, non-formaaleja ja informaaleja piireitä, mutta niiden suhde vaihtelee. (Malcolm, Hodkins & Colley, 2003, ss. 315–318.) Tässä tutkimuksessa oppimista tarkastellaan sosiaalisena prosessina. Erottelua formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen kesken tarkastellaan tunnistetuin varauksin pääasiassa informaalien oppimispaikkojen ja -tilanteiden kautta; informaalia oppimista on oppiminen, joka tapahtuu formaalien oppimisympäristöjen ulkopuolella (ks. Luku 2.3.2).

Resnickin (1987) mukaan koulun ulkopuolisen, informaalin oppimisen hyödyistä on paljon näyttöä. Lapset ja nuoret oppivat sosiaalisia taitoja ja ryhmässä työskentelyä, syventävät kognitiivisia taitoja, oppivat hyödyntämään opittuja taitoja käytännössä. He oppivat taitoja aidoissa tilanteissa, jolloin opittuja taitoja on helpompi käyttää ja soveltaa tulevaisuudessakin. (Resnick, 1987, ss. 13–15.) Nuorisotyössä informaalin kasvatuksen taustalla on halu tukea nuoria tarttumaan tarjolla oleviin mahdollisuuksiin ja toimimaan yhteisön ja yhteiskunnan rakentajina, ei niinkään kuluttajina. Oppiminen liittyy nuoren omaan elämään, perustuu vapaaehtoisuuteen ja siihen, että siitä on välitön hyöty nuorelle. (Batsleer, 2008, ss. 5, 12.) Ruokakasvatuksen näkökulmasta informaali kasvatusta voidaan nähdä laaja-alaisena oppimisena, joka ulottuu läpi koko elämän hyödyntäen sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, erilaisia kokemuksia, elämyksiä, aistihavaintoja ja tietoja erilaisissa ympäristöissä (Risku-Norja, 2016, s. 156–157).

Vapaaehtoistyötä koskevassa tutkimuksessaan Schugurensky (2000; 2013) jaoittelee informaalin oppimisen kolmeen kokonaisuuteen. Itseohjautuvaan oppimiseen viitataan, kun oppija itse tai osana ryhmää haluaa oppia ja asettaa tavoitteet oppimiselle. Oppija on tällöin tietoinen oppimisestaan. Oheisoppimisella tarkoitetaan tilanteita, joissa oppija oppii asioita, joita ei ollut ajatellut oppivansa. Hän tiedostaa oppimansa vasta jälkeensä. Kolmantena puhutaan sosialisatiosta, jolloin oppija sisäistää taitoja, arvoja ja käyttäytymismalleja tiedostamattaan. Oppija ei oppimistilanteessa tiedosta oppimaansa, mutta myöhemmin on mahdollista, että

hän tunnistaa oppimistilanteen ja opitut asiat. Sosialisatiossa voidaan myös puhua piilo-opetussuunnitelmasta. (Schugurensky, 2000, ss. 3–5; 2013, s. 6.) Nuorisotaloilla opittaessa nuori voi joko haluta oppia tai oppia tiedostamattaan opittuja asioita. Myös nuorisotyössä voidaan puhua piilo-opetussuunnitelmasta, jota ei tiedosteta. Haasteena piilo-opetussuunnitelmassa on, ettei näitä lausumattomia tavoitteita ja sisältöjä voida arvioida ja ne saattavat olla jopa vastakkaisia julkilausuttujen tavoitteiden kanssa (Jackson, 1990, ss. 33–35). Se saattaa ruokakasvatuksessa näkyä esimerkiksi toimintatavoissa, joita toteutetaan, koska niin on aina tehty (vrt. Naalisvaara, 2014, s. 173). Nuorisotyössä ruokakasvatus voi myös olla kokonaisuudessaan osa niin sanottua piilo-opetussuunnitelmaa, koska sitä ei välttämättä tiedosteta eikä tehdä näkyväksi.

Wengerin (2009) mukaan ihminen oppii monissa eri paikoissa ja parhaimmillaan informaali oppiminen toteutuu, kun yksilö osallistuu aktiivisesti yhteisön toimintaan. Oppiminen liittyy käytännön tekemiseen, yhteisöön kuulumiseen, identiteetin kehittymiseen ja kokemiseen, merkitysten luomiseen. (Wenger, 2009, ss. 211–213; ks. myös Wenger, 1998.) Nuorisotyössä informaali oppiminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja siihen, että oppiminen liittyy nuorten arkeen ja oppimisesta on välitön hyöty nuorelle (Batsleer, 2008, ss. 5, 91). Nuorisotaloilla oppiminen perustuu pääasiassa sosiaaliseen kanssakäymiseen vertaisryhmässä (Kiilakoski & Kivijärvi 2014, s. 48). Oppiminen on sosiaalinen prosessi, aktiivista tietojen ja taitojen rakentamista, ei vain informaation vastaanottamista ja mieleen varastoitamista (Harju, 2005, ss. 49–51, 55).

4.2.2 Sosiaalinen ja yhteisöllinen näkökulma

Yhteisöllä ja sosiaalisilla suhteilla on merkitystä oppimisen näkökulmasta. Kasvatustieteissä oppimista ei enää tarkastella ainoastaan yksilön kognitiivisena toimintana, vaan oppiminen nähdään sosiaalisena ja yhteisöllisenä prosessina (Hakkarainen, 2009, s. 880; Vermunt & Vermetten, 2004, ss. 360–361; Wenger, 2009, ss. 217–218). Jarvisin mukaan oppimiseen vaikuttaa ihmisen fyysinen ja psyykinen kokonaisuus, ja ihminen oppii sosiaalisissa tilanteissa (Jarvis, 2009, s. 25; ks. myös Jarvis, 2006, 2007.) Oppiminen on tilannesidonnainen, vuorovaikutteinen, aktiivinen prosessi (Lave & Wenger, 1991, ss. 121–123; Lave, 2009, s. 207).

Yhteisöllisyyteen liitetyt kasvatustieteelliset paradigmat sosiokulttuurinen² ja sosiokonstruktivistinen³ oppimiskäsitys pohjautuvat yksilöiden muodostamaan yhteisöön, siinä toimimiseen ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Näiden paradigmojen taustalla on näkemys tiedosta sosiaalisena artefaktina (Wittgenstein, 2009).

Yhteistoiminnallisen oppimisen (engl. *cooperative learning*) lähestymistapa pohjautuu Johnsonin veljesten kehittämän teoriaan, jossa keskeistä on positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilön vastuu toiminnastaan ryhmässä, vuorovaikutus ja sosiaalisten taitojen harjoittelu sekä oppimisen jatkuva arviointi. Teorian lähtökohdiana on, että yksilöihin vaikuttaa sekä heidän oma että toisten toiminta molempiin suuntiin ja vaikutus voi olla positiivista tai negatiivista. (Johnson & Johnson, 2009, ss. 366–369; Repo-Kaarento, 2004, ss. 504–506). Yhteistoiminnallisen oppimisen ohella puhutaan yhteisöllisestä oppimisesta (engl. *collaborative learning*). Siinä yhdistyvät kognitiivinen tutkimusperinne ja sosiokulttuuriset oppimisen teorat (Dillenbourgh, 1999, s. 13). Yhteisöllisessä oppimisessa keskeistä on jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen sekä yhteiset tavoitteet ja toiminnan arviointi (Bruffee, 1995, s. 17; Dillenbourgh, 1999, ss. 12–13). Yhteinen tavoite ja keskinäisriippuvuus motivoivat ryhmän jäseniä (Repo, 2010, s. 15).

Yhteistoiminnallisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmia käytetään eri toimintaympäristöissä. Esimerkiksi Bruffee toteaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen logiikka soveltuu alakouluihin, kun taas yhteisöllistä oppimista hyödynnetään nuorten ja aikuisten opetuksessa ja työelämässä (Bruffee, 1995, s. 18). Nämä kaksi oppimisen näkökulmaa saatetaan myös rinnastaa toisiinsa. Niissä on yhdistäviä tekijöitä, mutta myös eroavuuksia (Taulukko 7).

² Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys perustuu Vygotskyn alun perin kehittämään sosiokulttuuriseen kehitysteoriaan ja kasvatustieteen näkemyksiin oppimisen ja kulttuurin välisestä suhteesta. (Kumpulainen & Mutanen, 1999, ss. 451–452). Yksilön oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja yhteisö määrittää yksilön ajattelua, oppimista ja osaamista. Motivaatio oppia perustuu haluun kuulua yhteisöön. Keskiössä ovat kulttuuriset välineet, kuten kieli. Hyvä oppimisympäristö ja ohjaus innostavat ja herättävät toimintaa, joka on lapsen ja nuoren kehityksen näkökulmasta mahdollista, lähikehityksen vyöhykkeellä. (Vygotsky, 1978, s. 57, Vygotsky, 1982, ss. 185–186; Säljö, 2004, ss. 16, 232–233; Tin, 2003, s. 64)

³ Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppimista tarkastellaan prosessina, jossa yksilön asema yhteisössä vahvistuu, hän kasvaa osaksi yhteisön kulttuuria ja arvopohjaa ja hän oppii hyödyntämään toiminnassaan yhteisön erilaisia fyysisiä ja psykologisia työkaluja. Yksilöt muokkaavat yhteistä tietoa, joka välittyy tekstien, kuvien, esineiden ja käytäntöjen kautta. (Vermunt & Vermetten, 2004, ss. 380–381).

Taulukko 7. Yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen erot (Johnson & Johnson 2009, s. 366–369; Panitz, 1999, s. 3–5; Iborra, Garcia, Margalef & Pérez, 2010, s. 50)

	Yhteistoiminnallinen oppiminen	Yhteisöllinen oppiminen
Oppimisen tavoite	Yksilön tavoitteet osaksi ryhmän tavoitteita Pyritään ratkaisemaan tehtävä tai ongelma	Yhteinen tavoite Keskiössä yhdessä oppimisen prosessi
Prosessi	Hyödyntää ryhmadynamiikkaa ja pienryhmien toimintaa yksilön oppimisessa. Kilpailua pyritään vähentämään, koska se estää ryhmässä oppimista.	Korostaa ryhmän oppimista, joka perustuu dialogiin ja sen tukemiseen. Kilpailu ja ristiriidoista selviäminen edistää ryhmän oppimista ja kehittää yksilöiden itseohjautuvuutta.
Opettajan rooli	Opettajakeskeinen: Opettaja määrittelee toiminnan kohteen ja johtaa prosessia. Opettaja vastaa prosessista.	Oppilaskeskeinen: Opettaja keskittyy ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen ja jaettujen käsitteiden ja tiedon rakentamiseen. Vastuu prosessista on sekä oppilailla että opettajalla.

Yhteisöllistä oppimista pidetään merkittävänä nuorisotyössä. Informaali oppiminen perustuu nuorten ja nuorten kanssa työskentelevien aikuisten keskinäiseen yhteistyöhön, jolla on jaettu tarkoitus ja jonka lähtökohtana ovat toistensa kunnioittaminen ja vastavuoroisuus. (Batsleer, 2008, ss. 94–95; ks. myös Freire, 1972.) Nuorisotyöntekijän tehtävä on mahdollistaa nuorten oppiminen, toimia fasilitaattorina (Batsleer, 2008, ss. 5, 91).

4.2.3 Vertaisoppiminen nuorisotaloilla

Puhuttaessa oppimisen yhteisöllisestä ulottuvuudesta nuorisotaloilla keskeistä on pohtia vertaisoppimista, joka sopii myös muihin kuin kouluympäristöihin, ympäristöihin, jossa oppiminen ei ole toiminnan päätarkoitus (Topping, 2005, s. 640–641). Vertaisoppimisessa yhteisön jäsenet oppivat toisiltaan ja se kehittää erityisesti ymmärrystä ja ongelmanratkaisutaitoja (Fawcett & Garton, 2005, ss. 158–160). Vertaisoppiminen pohjautuu Piaget’n ja Vygotskyn teorioihin, jotka ovat lähtökohdiltaan erilaiset (Ogden, 2000, ss. 213–214). Piaget (1959) korostaa vertaisoppimisessa yksilön omaa tiedon käsittelyä, joka näkyy ulkoisena toimintana (Ogden, 2000, s. 213; ks. myös Piaget, 1959). Vygotsky (1978) puolestaan näkee vertaisoppimisen sosiaalisena prosessina, jossa tieto muodostuu ensin jaettuna

ymmärryksenä, jonka jälkeen yksilö sisäistää sen (Mercer, Wegerif & Dawes, 1999, s. 96; Ogden, 2000, ss. 213–214; Wegerif, Mercer & Dawes, 1999, s. 495; Tan, 2007, ss. 104–105). Vygotsky puhuu lähikehityksen vyöhykkeestä, jolla tarkoitetaan lapsen ja nuoren tämän hetkisen kehityksen ja potentiaalisen kehityksen välistä aluetta. Ympäristö ja ohjaus voivat kannustaa ja auttaa lasta saavuttamaan potentiaalinsa oppimisessa. (Vygotsky, 1978, ss. 84–89.) Myös nuorisotyössä on tärkeää huomioida lasten ja nuorten ikään liittyvät valmiudet ja kehitys vaiheet (Batsleer, 2008, ss. 5, 91).

Piaget'n ja Vygotskyn teoriat eivät kuitenkaan ole toisensa poissulkevia. Yhteistä teorioille on, että vertaisoppiminen toteutuu vuorovaikutuksessa, jossa opitaan taitavammalta tai erilaisen tietopohjan omaavalta ja oppiminen vaatii aktiivista osallistumista (Tin, 2003, s. 65; Fawcett & Garton 2005, s. 160). Keskeistä on sitoutuminen ja vuorovaikutus, jossa selitetään ja varmistetaan toisen ymmärtäminen ja muodostetaan jaettu ymmärrys. Keskustelujen kautta lapsen ja nuoren on mahdollista oppia uutta, vahvistaa uuden ja aiemman tiedon yhteyttä ja kehittää ongelmanratkaisutaitojaan. (Vygotsky, 1978, ss. 85–86; Mercer ym., 1999, s. 108; Ogden, 2000, 214–215.) Lapsi tai nuori voi keskustellen tai väitellen oppia enemmän kuin yksin työskennellessään (De Lisi, 2002, ss. 9, 11–12; Fawcett & Garton, 2005, ss. 160–161). Nuorisotyössä informaalisessa oppimisessa keskustelulla on keskeinen rooli (Jeffs & Smith, 2010, s. xiii; ks. myös Jeffs & Smith, 2005). Sillä tarkoitetaan kahden tai useamman ihmisen välistä, aikaan sidottua vuorovaikutusta, joka mahdollistaa kehittymisen ja syventää osallistujien ymmärrystä puhumisen ja kuuntelemisen vuorottelun kautta. Keskustelu liittää nuorien omat kiinnostuksen kohteet laajemmin yhteiskuntaan. (Batsleer, 2008, s. 6–7.)

Vertaisoppimisella on Damonin ja Phelps'n (1989) mukaan kolme erilaista lähestymistapaa, jotka eroavat toisistaan ryhmän jäsenten valmiuksien, yhdessä toimimisen ja tehtävien suhteen (Damon & Phelps, 1989, s. 10; McCarthy & McMahon, 1992, ss. 21–22). Vertaisohjauksessa (*peer tutoring*) tietyssä asiassa tai tilanteessa osaavampi tai kokeneempi lapsi tai nuori ohjaa siinä asiassa kokemattomampaa lasta. Lasten suhde ei ole yhtä epätasapainoinen auktoriteettiin ja osaamiseen liittyen kuin aikuisen ja lapsen välinen suhde ja lasten roolit saattavat vaihtua, kun asia tai tilanne muuttuu. (Damon & Phelps, 1989, s. 11; McCarthy & McMahon, 1992, s. 24; Topping, 2005, s. 623). Yhteistoiminnallinen vertaisoppiminen perustuu usein aikuisen määrittelemän tavoitteen toteuttaviin toimintaryhmiin, joissa tehtävät jaetaan selvästi ryhmän jäsenten kesken ja jokainen oppii oman tehtävänsä kautta (Damon & Phelps, 1989, s. 12; McCarthy & McMahon, 1992, ss. 25–26; Topping, 2005, s. 623). Vertaistoiminta puolestaan pohjautuu yhteisölliseen oppimiseen ja tässä lähestymistavassa ryhmän jäsenien valmiudet ovat melko samalla tasolla ja he toimivat saman tavoitteen saavuttamiseksi pohtien yhdessä ratkaisuja ja jakaen osaamista (Damon & Phelps, 1989, ss. 13–14; McCarthy & McMahon, 1992, ss. 27–28).

Käytännön toiminnassa jaottelu ei ole edellä kuvatun selkeä (Topping, Buchs, Duran & Van Keer, 2017, s. 4), vaan vertaisoppimisessa on piirteitä kaikista lähestymistavoista. Yhteistä on lasten ja nuorten toimijuus, joka on oleellinen myös ruokaympäristöissä ja liittyy ruokakasvatuksen tavoitteisiin ruokatoimijuuden ja ruokatajun käsitteiden kautta (ks. Luku 2.2.3). Oppimisen sosiaalista näkökulmaa pohdittaessa toimijuus on saanut vahvan aseman (esim. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2009; Emirbayer & Mische, 1998; Greeno, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2011). Toimijuudella tarkoitetaan aloitteellista toimintaa yhteisön yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Toimijuuteen liittyy mahdollisuus vaikuttaa ja ymmärrys käytettävissä olevista resursseista. (Emirbayer & Mische, 1998, ss. 963–964; Greeno, 2006, ss. 538–540.) Toimijuuden kautta nuorten identiteetti kehittyy ja he oppivat kantamaan vastuuta ja sitoutumaan (Lave, 1991, ss. 65, 80–81; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2009, ss. 210–211). Toimijuuteen liitetään tahto toimia aktiivisesti, tavoitteellisesti, vastuullisesti ja motivoituneesti sekä valinnan mahdollisuus ja ymmärrys käytettävissä olevista voimavaroista (Emirbayer & Mische, 1998, ss. 1006–1011; Schwartz, 1999, ss. 198–199; Greeno, 2006, ss. 538–540.) Toimijuus rakentuu vuorovaikutuksessa ja siihen liittyvät yhteisön ja ympäristön sosiaaliset ja kulttuuriset olosuhteet: fyysiset, materiaaliset, valtasuhteet, kulttuuri ja puhutavat (Gordon, 2005, ss. 115–129; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Piloniemi, 2013, ss. 55–57, 60).

Wenger ja Lave käyttävät toimijuutta korostavaa termiä käytäntöyhteisö (engl. *community of practice*), jonka jäsenet ovat kiinnostuneita samoista asioista, haluavat ratkaista ongelman, toteuttaa tehtävän tai oppia lisää jostain asiasta (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2009, ss. 212–213). Toimintaan osallistumisella ei tarkoiteta vain tiettyyn tilaisuuteen osallistumista, vaan pitempiketoista sitoutumista ja toimimista yhteisössä, jonka jäsenet sopivat yhteisestä toiminnasta. Yhteisössä toimimisen kautta muuttuu käsitys omasta minästä ja itsestä suhteessa toisiin. Käytäntöyhteisössä oppiminen voi olla joko toiminnan sivutuote tai tavoite. Toimijuuden kautta oppiminen on yhteydessä siihen, mitä teemme, mutta erityisesti myös siihen, keitä olemme ja kuinka tulkitsemme tekemistämme. (Wenger, 2009, ss. 229–230; Wenger, 2011, s. 1; ks. myös Wenger, 1998.)

4.2.4 Aikuisten rooli

Aiemmat tutkimukset tuovat esiin vertaistoiminnan hyötyjä formaaleissa oppimisympäristöissä (Fawcett & Garton, 2005; Tan, 2003; Ogden, 2000;). Ei kuitenkaan ole yksinkertaista rakentaa oppimista tukevaa toimintaa ja ympäristöjä (Fawcett & Garton, 2005, ss. 166; Kumpulainen & Mutanen, 1999, ss. 469–470). Oppimistuloksiin vaikuttavat muun muassa ikä, motivaatio, itseluottamus, sukupuoli ja tehtävä sekä vertaisten erilaiset osaamiset (Fawcett & Garton, 2005, s. 159). Informaali oppiminen on tehokasta, kun se on oikea-aikaista, motivoivaa ja oleellista (Cross, 2007, s. 15–17). Parhaimmillaan vertaisoppimisessa lähtökohtana on

ryhmän jäsenten tasa-arvoisuus sekä keskinäinen luottamus ja kunnioitus (De Lisi, 2002, s. 6). Yksi nuorisotyöntekijöiden keskeisiä tehtäviä onkin rakentaa nuorille oppimista ja vuorovaikutusta tukevia tilanteita (Harte, 2010, s. 91–92). Nuorten informaalin oppimisen mahdollistamisessa on tärkeää kiinnittää huomiota tilaan ja keskustelun edellyttämään turvalliseen ilmapiiriin. Nuorten kanssa työskentelevän aikuisen on syytä myös tunnistaa omat fyysiset, psyykkiset ja eettiset rajoitteensa sekä sopia nuorten kanssa yhteisen keskustelun pelisäännöt ja sen, mitkä asiat ovat neuvoteltavissa ja mitkä eivät. (Batsleer, 2008, ss. 60–62.)

Yhteisöllinen oppiminen korostaa ryhmän oppimista, joka perustuu dialogiin ja sen tukemiseen. Yhteisöllisessä oppimisessa ryhmän sisäisestä kilpailusta ja ristiriidoista selviäminen on oppimisen tavoite ja se edistää ryhmän oppimista ja kehittää yksilöiden itseohjautuvuutta. (Bruffee, 1995, s. 14; Schwartz, 1999, ss. 202–204.) Yhteisöllistä oppimista pidetään oppilaskeskeisenä (Panitz, 1999, s. 5). Siinä opettaja kiinnittää huomiota ryhmän sisäiseen vuorovaikutukseen ja jaetun käsitteistön ja tiedon rakentamiseen. Vastuu prosessista on sekä opettajalla että oppilailla. (Iborra, Garcia, Margalef & Pérez, 2010, s. 50.) Yhteisöllinen oppiminen on merkittävää myös nuorisotyössä, jossa informaali oppiminen perustuu nuorten ja nuorten kanssa työskentelevien aikuisten keskinäiseen yhteistyöhön. Yhteistyöllä on jaettu tarkoitus ja sen lähtökohtana ovat toistensa kunnioittaminen ja vastavuoroisuus. (Batsleer, 2008, ss. 94–95; ks. myös Freire, 1972.) Nuorisotyöntekijä on nuorelle luotettava aikuinen (Kiilakoski, 2013, s. 31), mikä tukee myös turvallisen, vuorovaikutteisen ilmapiirin syntymistä.

Vapaa-ajan informaaleissa oppimisympäristöissä aikuisten rooli on tukea nuorten vertaisoppimista yhtäältä ohjaamalla ja toisaalta luomalla yhteisöllinen ja turvallinen oppimisilmapiiri, joka mahdollistaa ajatusten vaihtamisen, omien ja toisten taitojen huomioimisen ja toisten kuuntelemisen ja kunnioittamisen (Ogden, 2000, ss. 222–224). Kiilakosken ja Kivijärven (2015) nuorisotaloihin liittyvässä tutkimuksessa todettiin, etteivät nuorisotalot näyttäisi olevan kovin toimivia ryhmiin perustuvan non-formaalin oppimisen näkökulmasta. Esteinä näyttäisivät olevan muun muassa nuorisotalojen säännöt, nuorten tarpeeton kontrollointi ja riittämätön ymmärrys erilaisten nuorisoryhmien tarpeista sekä nuorisotalojen toimintakulttuuri ja huono sijainti. Tutkimuksessa nousi esiin kolme näkökulmaa, joista voisi olla hyötyä, kun nuorisotaloja kehitetään oppimisympäristöinä. 1) Nuorisotyöntekijöiden olisi helpompaa kehittää omaa ymmärrystään nuorisotalojen toimintatavoista, jos käytettävissä olisi myös talojen ulkopuolisten asiantuntijoiden näkemyksiä. 2) Nuorisotyöntekijöiden tulisi kiinnittää erityistä huomiota nuorten syrjään jäämiseen, syrjäytymiseen ja ryhmien muodostumiseen nuorisotaloilla. 3) Nuorisotyöntekijöiden pitäisi kunnioittaa nuorten itsemääräämisoikeutta ja samalla kuitenkin tarpeen mukaan kontrolloiden toimintaa. Onnistuakseen luomaan nuorten tarpeita ja oppimista tukevan ympäristön, nuorisotyönteki-

jöiden olisi kerrottava nuorille kasvatustehtävästään ja samalla kyettävä innostamaan nuoria osallistumaan ja ylittämään sosiaalisia ja poliittisia esteitä. (Kiilakoski & Kivijärvi, 2015, s. 59.)

Aikuisten rooli on vertaisoppimisessa keskeinen. Heidän on huomioitava oppilaiden erilaiset tieto- ja taitotasot sekä vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot. Oppimisen kannalta keskeistä on myös varmistaa aktiivinen osallistuminen sekä ratkaisuja ja oppimista perusteleva vuorovaikutus. (Fawcett & Garton, 2005, ss. 164–165; Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chávez & Angelillo, 2003, ss. 185–188; Samaha & De Lisi, 2000, s. 19.) Aikuinen voi tukea oppimista esittämällä tarkentavia kysymyksiä, kokoamalla yhteen ryhmän ajatuksia sekä ennakoimalla tulevaa, mutta toinen nuori voi olla kuitenkin parempi selittämään asioita vertaiselleen, koska he puhuvat niin sanotusti samaa kieltä (Fawcett & Garton, 2005, ss. 166–167). TEMPEST-tutkimuksen mukaan nuoret eivät koe rajoituksia hyvänä tapana vaikuttaa ruokatottumuksiin ja aikuisten onkin tärkeää tarjota mahdollisuuksia, kannustaa ja ohjata nuoria ennemmin kuin asettaa kieltoja ja rajoituksia. (Stok, de Ridderin, de Vetin, de Witin ja TEMPEST-tutkijakonsortio, 2013, ss. 26, 52.)

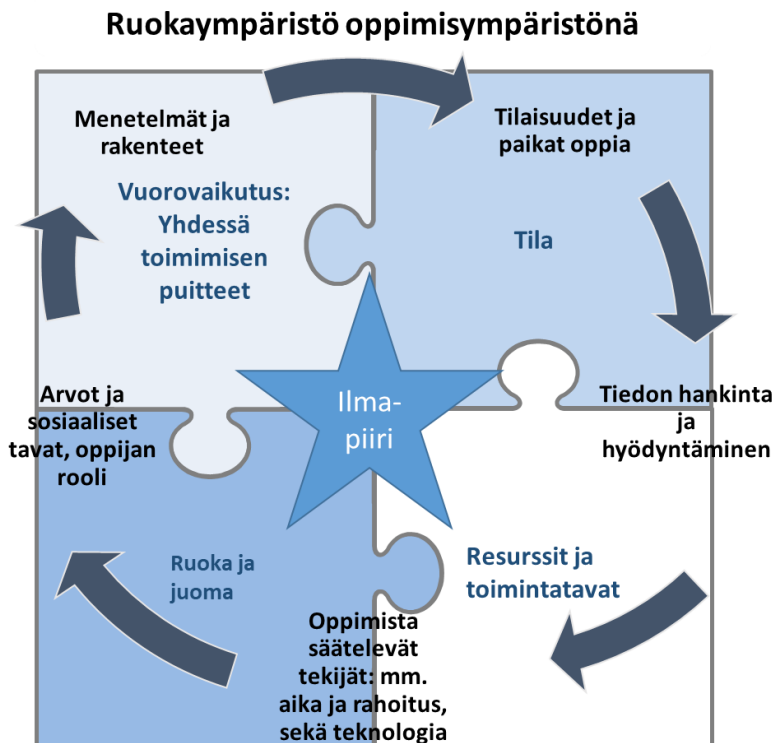
4.2.5 Nutakeittiö oppimisympäristönä

Ruoanvalmistustaidoilla (ks. Luku 3.1.3) ja ruokaympäristöillä on vaikutusta ihmisten ruokatottumuksiin (Burgoine ym., 2009, ss. 157, 164; Lake & Townshend, 2006, s. 265). Aiempien tutkimusten valossa ruokaympäristöjä olisikin kehitettävä niin, että ne tukevat terveellisiä valintoja ja tarjoavat edullista, terveellistä ruokaa (Story, Kaphingst, Robinson-O'Brien & Glanz, 2008, ss. 252, 266; Burgoine, 2010 s. 522) ja edistävät terveellisiä valintoja, ympäristötietoisuutta ja ruokalukutaidon kehittymistä (Dyg & Mikkelsen, 2015, s. 45). Ympäristökasvatukseen liittyvä tutkimus viittaisi siihen, että omakohtaisiin kokemuksiin perustuva, aidossa ympäristössä oppiminen on joillekin nuorille onnistuneempaa kuin oppiminen luokkahuoneessa (Ballantyne & Packer, 2009, ss. 259–260; Smeds, 2017, s. 52). Tässä tutkimuksessa nuorisotalon keittiö ja ruokailutila sekä kauppa, josta raaka-aineita haetaan, muodostavat ruokaympäristön, jossa on myös tarkoitus oppia niin yhteisönä kuin yksilöinä. Nutakeittiö-toiminnassa yhteisön muodostavat ruokaa valmistavat nuoret ja nuorisotyöntekijät sekä nuoret, jotka syövät yhdessä. Nutakeittiössä oppimista tarkastellaan yhtäältä oppimisympäristö-käsitteen ja toisaalta vertaisoppimisen kautta.

Nuorisotalolla keskeinen oppimisen tapa näyttäisi olevan vertaisoppiminen. Kaikki vertaisten toiminta yhdessä ei ole vertaisoppimista (Topping ym., 2017, s. 2). Tässä tutkimuksessa tarkastelen vertaisoppimista nuorisotaloilla kolmesta näkökulmasta. Yhtäältä pohdin, miten nuoret asettavat tavoitteita ja millä perusteilla he tekevät valintoja. Toisaalta tutkin vertaisoppimista nuorten välisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Kolmantena tarkastelen nuorten

toimijuutta ja sitoutumista ryhmän tavoitteisiin ja toimintaan. Kuten luvussa 4.2.3 todettiin, vertaisoppimisen edellytyksenä on turvallinen, joustava ilmapiiri, joka kannustaa aktiiviseen toimijuuteen, ajatustenvaihtoon ja vuorovaikutukseen. Luvussa 2.3.2 tarkasteltiin nuorten vapaa-ajan toimintaa oppimisympäristönä. Hannafin ja Landin (1997) mukaan voimavarakeskeistä oppimisympäristöä voidaan tarkastella viiden osa-alueen kautta: psykologinen, pedagoginen, teknologinen, kulttuurinen ja käytännöllinen osa-alue. Vaikka Hannafin ja Landin mallia on sovellettu digitaalisissa ympäristöissä, tässä tutkimuksessa siitä sovellettua osa-aluejaottelua käytetään analysoitaessa Nutakeittiön oppimisympäristöä nuorisotaloissa. Se yhtäältä mahdollistaa ruokaympäristön fyysisen ympäristön ja ilmapiirin hienojakoisemman tarkastelun. Toisaalta käytettävissä olevat voimavarat ja niiden soveltaminen ovat Nutakeittiö-toiminnan onnistumisen kannalta keskeisiä. Teknologian erillinen tarkastelu saattaa olla perusteltua, koska uuden teknologian rooli pidetään nuorten vapaa-ajan toiminnassa nykyään keskeisenä. Nutakeittiössä teknologian rooli oli kuitenkin melko vähäinen keskittyen pääasiassa tietojen hankkimiseen, joten tässä mallissa teknologia on yhdistetty muihin oppimista sääteleviin resursseihin.

Aineistoni perusteella voi pohtia, miten nuorisotalo ruokaympäristönä toimii oppimisympäristönä (Kuvio 6).



Kuvio 6. Ruokaympäristö oppimisympäristönä (soveltaen Hannafin & Land, 1997 ja Gustafsson, 2004).

Yksi keskeinen näkökulma ruokaympäristön tarkastelemisessa oppimisympäristönä on se, onko ruokaympäristöä mietitty oppimisen näkökulmasta. Kaikki ruokaympäristöt eivät tue oppimista, toimi oppimisympäristöinä eikä kaikilla nuorisotaloilla välttämättä ole ruokaan liittyvää oppimista tukevia oppimisympäristöjä. Oppimisympäristön pedagoginen osa-alue eli oppimisympäristön toiminta, oppimista tukevat menetelmät ja rakenteet eivät mahdu tässä tutkimuksessa sovellettuun ruokaympäristö-malliin, joten on hyödyllistä tutkia tätä näkökulmaa oppimisympäristö käsitteen kautta. Usein nuorisotaloilla ruokaympäristöön liitetään oppiminen, erityisesti Nutakeittiö-toiminnassa (ks. Nutakeittiön tavoitteet luvussa 4.3.1) ja näin ollen ruokaympäristökin tulisi olla rakennettu nuorten oppimista tukevaksi.

Tässä tutkimuksessa käytetyn oppimisympäristön mallin osa-alueista osa muistuttaa ruokaympäristön osa-alueita. Kulttuurisen osa-alueen kulttuuriset arvot ja sosiaaliset tavat ilmenevät myös ruokaympäristön osa-alueissa vuorovaikutus ja ilmapiiri. Käytännöllinen osa-alue puolestaan koostuu oppimisen paikoista ja tilanteista sekä oppimista säätelevistä tekijöistä, jotka nekin osin löytyvät ruokaympäristön osa-alueista tila sekä resurssit ja toimintatavat. Ruoka ja juoma voidaan nähdä ruokaympäristön lisäksi myös osana oppimisympäristöä, koska ruokakasvatuksessa niiden kautta opitaan sekä tietoja että taitoja. Oppimisympäristön psykologinen osa-alue muodostuu tiedon hankinnan keinoista ja tiedon käyttötaavoista, jotka osin näyttäytyvät myös ruokaympäristössä, jossa vuorovaikutuksen kautta liikkuu tietoa ja resurssina on erilaisia ohjeita.

4.3 Laadullinen aineisto ja sen analysointi

4.3.1 Nuorisotalot ja Nutakeittiö

Keräsin laadullisen aineiston Helsingissä, jossa asuu neljatoista prosenttia koko maan 15–29-vuotiaista nuorista (vuoden 2017 alussa yli 136 000), joista 15–19-vuotiaita on hieman alle 30 000. Nuorista 77 prosenttia on suomenkielisiä, kuusi prosenttia ruotsinkielisiä ja seitsemäntoista prosenttia (yli 22 000) muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisiä. (Nuorten hyvinvointikertomus, 2016.) Koulu-terveyskyselyn perusteella helsinkiläisistä kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista nuorista yli 85 prosenttia koki vuonna 2013 terveytensä hyväksi tai erittäin hyväksi, vuonna 2017 kehitys näyttää heikentyneen hieman yli 80 prosenttiin. Vuonna 2013 vajaa 70 prosenttia koki nukkuvansa riittävästi ja lähes 84 prosenttia harrasti liikuntaa päivittäin tai useamman kerran viikossa. Vuoden 2017 tulosten mukaan liikunta olisi helsinkiläisnuorten parissa lisääntynyt, kun taas liian vähän nukkuvien määrä hieman noussut. (Kouluterveyskysely 2013; 2017.) Ruokatottumusten kannalta kouluruokailulla on kodin rinnalla iso merkitys. Noin puolet peruskoulua käyvistä helsinkiläisnuorista syö kouluruokaa päivittäin, lukiossa ja

ammattillisessa oppilaitoksessa opiskelevat nuoret syövät hieman useammin. Nuorista 80 prosenttia syö kouluruokaa kolmesta viiteen kertaa viikossa. (Nuorten hyvinvointikertomus, 2016.) Perusopetuksen kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista vain hieman yli 12 prosenttia ilmoitti kouluterveyskyselyssä syövänsä päivittäin kaikki kouluruoan ateriaosat (Kouluterveyskysely 2017).

Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskuksen (1.6.2017 alkaen nuorisopalvelut) kohderyhmä ovat 9–18-vuotiaat nuoret. Toiminnan pääpaino on 13–17-vuotiaissa nuorissa. Helsingissä oli vuonna 2016 yli 60 nuorisotaloa ja -taloa, joissa kävi yli 2700 nuorta. (Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskuksen toimintakertomus 2016, ss. 6–7, 77.) Vuonna 2015 käynnistyi ensimmäisellä nuorisotalolla Nuorisoasiainkeskuksen Nutakeittiö-projekti, jonka tavoitteena on edistää nuorten terveellistä syömistä, vahvistaa heidän ruoanvalmistustaitojaan ja edistää nuorten kestävästä kuluttamisesta (Nutakeittiö-projektin kuvaus ja Nutakeittiö-video, 2015). Toiminnan käynnistämisen taustalla oli muun muassa nuorten halu vaikuttaa ostopäätöksillä ja se, että yli puolet helsinkiläisnuorista kertoo ruoanvalmistuksen olevan heille tärkeä harrastus (Laitio, 2015; Nutakeittiö-projektin kuvaus, 2015). Nutakeittiön yhteistyökumppanina on suuri suomalainen vähittäiskauppa-
ketju, joista nuorisotalot hakevat lähellä viimeistä myyntipäivää olevia tuotteita. Näistä ruoista nuoret valmistavat aterioita ja välipaloja sekä syövät yhdessä nuorisotalolla. Ruoanvalmistukseen ja ruoanvalmistajien vastuulle kuuluvat myös jälkityöt ja ruoan tarjolle laittaminen. Syömisen jälkeen jokaisen syömässä olleen nuoren tehtävä on viedä omat astiat astianpesukoneeseen tai astianpesupöydälle.

Alkukeskustelujen perusteella Nutakeittiö-toiminta on järjestetty monilta osin samoin eri nuorisotaloilla, vaikkei yhteistä mallia ollut toiminnan käynnistyessä. Se pohjautuu nuorisotalojen toimintaperiaatteisiin. Niiden perusteella nuorisotaloilla toteutetaan nuorten toivomaa toimintaa, jonka suunnitteluun nuoret itse osallistuvat. Taustalla ovat myös aiemmat kokemukset ruoanvalmistuksesta nuorisotaloilla. Nutakeittiö-toimintaan saivat ilmoittautua mukaan halukkaat nuorisotalot. Kaikilla mukaan ilmoittautuneilla taloilla on toteutettu varhaisnuorten kokikerhoja. Sen lisäksi nuorisotaloilla on valmistettu vanhempien nuorten kanssa ruokaa, mutta nykyistä harvemmin. Esimerkiksi kesäisin on grillattu, perjantaisin on voitu valmistaa pizzaa tai lauantaisin on valmistettu keittoa tai tehty lettuja. Eri taloilla nuorten osallistuminen ruoanvalmistukseen on vaihdellut. Nuorisotyöntekijöiden kanssa käytyjen alkukeskustelujen perusteella ruoanvalmistuksen taustalla on monia syitä: nuorilla on nälkä, nuorisotyöntekijät ovat todenneet, että tunnelma nuorisotalolla rauhoittuu, kun nuoret eivät ole niin nälkäisiä, osa nuorista haluaa itse valmistaa ruokaa, ruoka motivoi nuoria osallistumaan toimintaan, myös ruoanvalmistukseen, ja yhdessä syöminen vahvistaa yhteisöllisyyttä.

Nutakeittiö-toiminnan oli tarkoitus käynnistyä ensimmäisessä vaiheessa syksyllä 2015 neljällä nuorisotalolla. Käytännössä toiminta käynnistyi näistä kolmella. Kesällä ja syksyllä 2016 käynnistyi toinen vaihe, jolloin mukaan oli tarkoitus tulla viisi uutta taloa. Syksyllä 2016 kävi kuitenkin ilmi, että näistä taloista

pitkäkestoisempaa yläkouluikäisten nuorten ruoanvalmistusta oli vain yhdellä uudella nuorisotalolla (S. Nybäck, sähköposti 28.11.2016). Tutkimuksessa oli mukana neljä nuorisotaloa eri puolilta Helsinkiä. Sen lisäksi aineistoa kerättiin yhdellä nuorisotalolla, jossa toteutettiin yläkouluikäisten nuorten kokkikerhotoimintaa. Kokkikerhotoiminta muistutti Nutakeittiötä ruoanvalmistuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta kerhomainen toiminta edellytti pidempikestoista sitoutumista nuorilta. Ottamalla tällainen nuorisotalo mukaan voitiin yhtäältä verrata Nutakeittiötä toiseen pidempään toteutettuun toimintamuotoon ja toisaalta saada enemmän nuorten näkökulmia mukaan tutkimukseen. Taulukkoon 8 on koottu perustiedot nuorisotaloista.

Taulukko 8. Tutkimuksessa mukana olevat nuorisotalot.

Nuorisotalon aukioloajat nuorille*	Nuoret / ilta **	Mistä nuoret tulevat? **	Nuorten vaihtuvuus**	Nuorisotalon sijainti
NUTA1 ma, ke, to klo 17–21 pe klo 18–22	15–40	Pääasiassa asuinalueelta, osa maahanmuuttajataustaisia nuoria	Paljon vakio-kävijöitä	Asuinalueen keskellä, ei metro-yhteyttä
NUTA2 ma, ke, to klo 17.30–21 pe klo 17.30–22.45 joka toinen la klo 16/18.30–22.45	15–40	Eri puolilta Helsinkiä ja myös muualta pääkaupunkiseudulta, paljon maahanmuuttajataustaisia	Pieni joukko vakio-kävijöitä	Lähellä metroa
NUTA3 ma, ke, to klo 17–21 pe klo 17–22.30	30–50	Pääasiassa lähialueilta	Paljon vakio-kävijöitä, kavereita mukana	Keskellä asutus-alueutta, ei metroa, hyvät bussiyhteydet lähellä
NUTA4 ma, ke, to klo 17–21 pe klo 18–22.45 la klo 18–22.45	40–60	Perusjoukko asuinalueelta, lisää tulee myös lähialueilta	Paljon vakio-kävijöitä	Koulun yhteydessä, keskeisesti asuinalueella, yksi bussi alueelle
NUTA5 ma, ke, to klo 17–21 pe klo 18–22.45 joka toinen la klo 18–22.45	15–30	Pääasiassa asuinalueelta, 80 % maahanmuuttajataustaisia	Paljon vakio-kävijöitä, iso maahanmuuttajataustaisten poikien vakiojoukko	Sijainti melko kaukana metrostä, koulujen vieressä

*tiedot nuorisotalojen nettisivuilta (15.12.2016)

**Nuorisotyöntekijöiltä saatu arvio, kävijämäärät vaihtelevat päivittäin; nuori = 7.luokkalaiset ja sitä vanhemmat nuoret

Tutkimuksen ajankohtana nuorisotalot olivat avoinna iltpäivisin alakouluikäisille varhaisnuorille (3.–6.-luokkalaisille, *varhiksille*) ja vanhemmille nuorille iltaisin. Kaikki nuorisotalot olivat avoinna nuorille maanantaisin ja keskiviikosta perjantaihin. Yksi nuorisotalo oli avoinna myös joka lauantai ja kaksi nuorisotaloa toimi joka toinen lauantai. Perjantaina ja lauantaina nuorisotalot olivat avoinna myöhempään kuin muina päivinä.

Tätä tutkimusta varten kysyin alkukeskusteluissa nuorisotalojen työntekijöiltä tietoa siellä käyvistä nuorista. Keskellä asuinaluetta sijaitsevilla nuorisotaloilla, jonne ei ollut metroyhteyttä, kävi nuoria pääasiassa lähialueelta. Kun nuorisotalo sijaitsi koulun yhteydessä tai lähellä koulua, nuoret tulivat helpommin talolle. Nuorisotalo oli nuorille tuttu, koska nuoret olivat usein käyneet siellä jo varhaisnuorena, alakouluikäisenä. Kun asuinalueella oli paljon maahanmuuttajataustaisia perheitä, näkyi se myös nuorisotalojen kävijöissä. Esimerkiksi nuorisotalolla 5 maahanmuuttajataustaisia nuoria oli nuorisotyöntekijän arvion mukaan noin 80 prosenttia kävijöistä. Kun nuorisotalo oli hyvien metroyhteyksien varrella, nuorten vaihtuvuus oli melko suurta ja talolla kävi nuoria eri puolelta Helsinkiä. Nuorisotalon kävijöihin vaikutti myös se, ettei sen lähellä ole yläkoulua.

Liitteessä 9 on Helsingin kaupungin tilastollisen vuosikirjan tietoihin perustuva, tarkempi kuvaus alueista, jossa nuorisotalot sijaitsevat. Tilastojen valossa tutkimuksessa mukana olleiden nuorisotalojen alueet eroavat toisistaan monin tavoin. Koulutukseen ja työttömyyteen sekä toimeentulotukeen liittyvät alueelliset tiedot on koottu peruspiireittäin. Tämä tarkoittaa sitä, että luvuissa on useamman asuinalueen tietoja. Tässä poikkeus on nuorisotalo 5, joka yksin muodostaa peruspiirin. Huomioitavaa myös on, että erityisesti nuorisotalon 2 peruspiirissä on sosioekonomisesti hyvin erilaisia asuinalueita, jolloin tiedot kuvaavat alueen keskimääräistä tilannetta, ei niinkään nuorisotalon lähiasuinaluetta. Nämä luvut ovat vain suuntaa-antavia ja antavat yleiskuvan nuorisotaloa ympäröivistä asuinalueista.

Nuorisotalon 4 asuinalueella asukkaita on vajaa 3000, joista 7–15 vuotiaita on kolmetoista prosenttia. Vuokra-asuntoja on asuinalueella vähiten. Nuorisotalo 4 sijaitsee peruspiirissä, jossa on alhaisin työttömyysaste, vähiten työvoiman ulkopuolella olevia ihmisiä ja jossa 16–18-vuotiaista on lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa 95 prosenttia. Korkein työttömyysaste on nuorisotalon 5 peruspiirissä, jossa on myös eniten työvoiman ulkopuolella olevia ihmisiä ja toimeentulotuen saajia. Alueella on vähiten tutkinnon suorittaneita asukkaita ja lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa olevia 16–18-vuotiaita. Nuorisotalon 5 asuinalueella on eniten asukkaita, yli 11 500. Nuorisotalo 3 sijaitsee asuinalueella, jossa on paljon vuokra-asuntoja ja toiseksi vähiten alle 9–15-vuotiaita. Tämän nuorisotalon peruspiirissä on korkein työttömyysaste ja lähes yhtä paljon työvoiman ulkopuolisia asukkaita kuin nuorisotalo 5 peruspiirissä. Toimeentulotuen saajia sen sijaan on vain 7,8 prosenttia. Nuorisotalot 1 ja 2 sijoittuvat alueille, joiden tunnusluvut asettuvat monilta osin edellä kuvattujen väliin. Nuorisotalo 2 erottu vuokra-

asuntokannassa, sillä sen asuinalueella on niitä eniten (72 %). Nuorisotalon 1 peruspiirin alueella on paljon työttömiä ja toimeentulotuen saajia.

4.3.2 Laadulliset menetelmät

Keräsin aineistoa laadullisin menetelmin. Ensin perehdyin nuorisotaloihin ja Nutakeittiö-toimintaan alkukeskustelujen ja havainnoinnin avulla. Havainnointi sopii hyvin toiminnan kuvaamiseen ja ymmärtävään tulkintaan. Sen vahvuus on, että se toteutuu tutkittavan kohteen luonnollisessa ympäristössä ja se mahdollistaa kokonaiskuvan luomisen tutkimuskohteesta. (Marshall & Rossman, 2006, ss. 100–101.) Havainnoinnin tarkoituksena oli luoda ymmärrys Nutakeittiöön osallistuvista nuorista ja toimintaympäristöstä. Aineistoa käytettiin myös peilinä nuorilta kerättävän aineiston analyysissä, sillä havainnoimalla kerättyä tietoa voidaan vertailla haastatteluissa ääneen kuvattujen todellisuuksien ja ihanteiden kanssa (Harinen ym., 2015, s. 81). Havainnointi voidaan jakaa neljään ryhmään: havainnointi ilman varsinaista osallistumista, osallistuva havainnointi, osallistava havainnointi ja piilohavainnointi (Grönfors, 2011, ss. 49–59). Puhutaan myös täydellisestä osallistumisesta tai osallistumisesta havainnoijana (Grönfors, 2001, s. 131). Tässä tutkimuksessa osallistuminen oli pääasiassa havainnoijan roolissa ilman varsinaista osallistumista Nutakeittiö-toimintaan. Olemalla pääasiassa vain havainnoijan roolissa halusin välttää sen tilanteen, että toimin itse ohjaavassa roolissa nuorisotyöntekijöiden paikalla enkä saa realistista kuvaa siitä, millainen vuorovaikutus nuorilla ja nuorisotyöntekijöillä on, ja miten nuorisotyöntekijät toimivat Nutakeittiössä. Toki toimin nuorten kanssa, kun nuoret itse kysyivät neuvoa ja pyysivät syömään valmistamaansa ruokaa.

Havainnointi perustui ennalta pohdittuihin kysymyksiin (Liite 10) ja sen aikana otin myös valokuvia nuorisotalojen tiloista ja Nutakeittiö-toiminnasta. Visuaalinen aineisto voi osaltaan rakentaa kuvaa todellisuudesta (Knowles & Sweetman, 2004, ss. 5–6), mutta on muistettava, ettei se aina kuvaa todellisuutta sellaisenaan, vaan se on tilanteeseen ja osallistujiin sidottu kuvaus, tarina (White & Drew, 2011, s. 9). Visuaalista aineistoa voidaan käyttää todellisuutta kuvaavana aineistona, mutta myös herättämään keskustelua ja refleктоimaan tilanteita sekä luomaan yhteistä todellisuutta tutkijan ja tutkittavien välille. Tutkijan itse keräämää visuaalista aineistoa kritisoidaan usein siitä, että se kuvaa tutkijan havaintoja ja näkökulmia. (Zimic, 2015, ss. 36–37.) Tässä tutkimuksessa havainnoinnin yhteydessä kerättyä visuaalista aineistoa, valokuvia ei käytetty varsinaisena aineistona, mutta niitä hyödynnettiin havainnoinnin dokumentaationa ja luomassa ymmärrystä Nutakeittiöstä ruokaympäristönä ja nuorten toiminnasta siinä.

Pyrin saamaan nuorten näkökulmat ja äänet esiin monipuolisesti. Toimijakeskeisillä, laadullisilla menetelmillä voidaan kerätä arvokasta tietoa ruohonjuuritasolta. Tutkimuksessa tutkimuksen kohde eli nuoret osallistuivat myös aineiston analysointiin toisen ryhmäkeskustelun kommenttien ja huomioiden muodossa.

(Lehtomäki ym., 2014, ss. 38, 42.) Keräsin tutkimuksen pääaineiston nuorten ryhmäkeskusteluissa, joissa aktiivisessa roolissa olivat ryhmän jäsenet ja aineisto kerättiin hyödyntäen ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta (Hennink, 2013, s. 5). Ryhmän vuorovaikutuksen kautta osallistujat pystyivät peilaamaan omia ajatuksiaan toistensa kanssa, vaikuttamaan keskustelun teemoihin ja löytämään näkökulmia, jotka eivät tulisi esiin haastatteluissa (Hennink, 2013, s. 5; Kitzinger, 1995, s. 299; Wilkinson, 2004, ss. 180, 182).

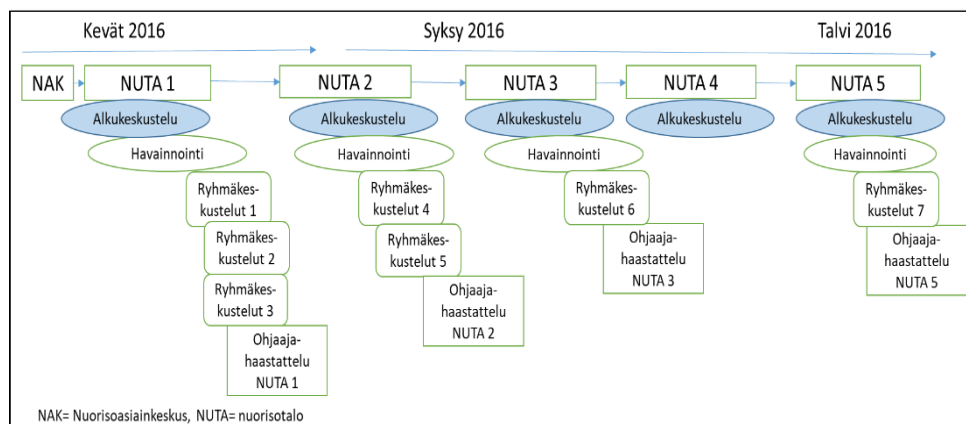
Tutkijan rooli vuorovaikutuksen ohjaajana on ryhmäkeskusteluissa vähäisempi kuin yksilöhaastatteluissa, joissa keskitytään haastateltavan käsityksiin ja mielipiteisiin ja aineisto rakentuu pitkälti haastattelijan esittämien kysymysten varaan (Wilkinson, 2004, s. 181). Jotta tutkija voi keskittyä keskusteluun ja vuorovaikutukseen, ryhmäkeskusteluissa aineisto on hyvä tallentaa äänittämällä ja kuvaamalla. Tutkijan on myös tärkeää kirjata ryhmadynamiikkaan ja tilanteeseen liittyviä huomioita. Tallentaminen ei saa häiritä keskustelutilannetta. (Sim, 1998, s. 347.)

Ryhmäkeskustelu voidaan rinnastaa ryhmähaastatteluun, jolla on tietty teema ja jonka tarkoituksena on luoda laadullista aineistoa ryhmän vuorovaikutuksen kautta (Sim & Snell, 1996, s. 189; Sim, 1998, s. 344). Tässä tutkimuksessa hyödynsin keskusteluissa kulttuurisen haastattelun näkökulmia. Kulttuurista haastattelua varten tutkija usein kerää aiempaa aineistoa esimerkiksi havainnoimalla, mutta hänen roolinsa itse haastattelutilanteessa ei ole yhtä aktiivinen kuin asiahaastattelussa. Kulttuurisessa haastattelussa tutkija selvittää sosiaalisesti hyväksyttäviä toimintatapoja ja pääasiassa kuuntelee. (Rubin & Rubin, 2005, ss. 10–18.) Keskusteluissa pyritään haastatteluja vahvemmin siihen, että ryhmästä nousee erilaisia näkökulmia ja tulkintoja eikä tavoitteena ole muodostaa vain jaettuja mielipiteitä (Hennink, 2013, s. 13).

Kolmanneksi keräsin aineistoa haastatteleamalla nuorisotalojen nuorisotyöntekijöitä. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joissa pyrittiin haastateltavien ajatusten kautta löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksen mukaisiin teemoihin. Teemahaastattelujen kautta halusin saada esiin nuorisotyöntekijöiden käsityksiä nuorten ajatusten yleistettävyydestä. Pyrkimyksenäni oli myös tarkastella lähemmin nuorten ja nuorisotyöntekijöiden näkökulmien eroja ja yhtäläisyyksiä liittyen ruoanvalmistukseen nuorisotaloilla ja Nutakeittiö-toimintaan. Rubin ja Rubin (2005) toteavat, että haastatteluissa on aina huomioitava haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus, jonka kautta he luovat yhteistä tulkintaa tutkittavasta asiasta. Haastattelijan on tärkeää antaa riittävästi tilaa haastateltavan näkökulmille ja kokemuksille. (Rubin & Rubin, 2005, ss. 30, 33). Nuorisotyöntekijöiden haastatteluissa nuorisotyöntekijät peilasivat ajatuksiaan esittämiini, nuorten ryhmäkeskusteluissa nousseisiin teemoihin, mutta heillä oli myös mahdollisuus nostaa esiin muita, heille tärkeitä teemoja ja havaintoja.

4.3.3 Aineiston kerääminen

Aineiston kerääminen käynnistyi vuoden 2016 alussa. Kävin alkukeskustelut nuorisoihankeskuksen Nutakeittiöstä vastaavan työntekijän Sari Nybäckin kanssa samaan aikaan, kun hain Helsingin kaupungilta tutkimuslupaa. Häneltä kuulin perustietoja Nutakeittiöstä, sen tavoitteista ja taustoista. Tutkimuslupa myönnettiin helmikuussa 2016, jonka jälkeen pystyin aloittamaan aineiston keräämisen nuorisotaloilla. Sain Nuorisoihankeskukselta yhteystiedot kuhunkin Nutakeittiö-toimintaa toteuttavaan nuorisotaloon. Keräsin aineiston tähän tutkimukseen ensin kolmella pisimpään Nutakeittiötä toteuttaneella nuorisotalolla keväällä ja syksyllä 2016. Näin varmistin, että Nutakeittiö-toimintamalli oli ollut jo jonkin aikaa osa kunkin talon toimintaa. Nuorisotalojen toiminta-aikataulujen, kesä- ja joulutaukojen ja henkilöstömuutosten takia pystyin keräämään aineistoa hitaammin kuin olin suunnitellut. Aineiston laadun takia oli myös tärkeää huolehtia siitä, että nuoret ovat osallistuneet Nutakeittiöön riittävän pitkään, jotta he pystyvät siitä kertomaan. Kävin syksystä 2016 alkukeskustelut myös neljännellä nuorisotalolla, mutten päässyt sinne hankkimaan muuta aineistoa. Syksyllä 2016 nousi esiin tarve vielä laajentaa aineistoa, jotta mukaan saatiin varmasti erilaiset toimintamallit ja asuinalueet. Kuten edellä alaluvussa 3.3.1 todettiin, Nutakeittiö toteutui pitkäkestoisesti neljällä nuorisotalolla, joihin olin jo yhteydessä. Tästä syystä keräsin uutta aineistoa loppuvuodesta 2016 nuorisotalolla, jossa toteutettiin yläkouluikäisten kokkikerhoja. Tämä mahdollisti vertailun erilaisten toimintamallien ja myös asuinalueiden kesken. Aineiston keräämisprosessi on kuvattu kuviossa 7, josta voi havaita, että laadullinen aineisto kerättiin jokaisella nuorisotalolla eri aikaan ja vaihteittain.



Kuvio 7. Aineiston kerääminen

Alkukeskustelut ja havainnointi

Ensimmäiseen vaiheeseen kuuluivat alkukeskustelut ja havainnointi. Kävin ensin alkukeskustelun nuorisotalolla Nutakeittiön tai kokkikerhon vastuutyöntekijän kanssa. Yhdellä talolla alkukeskusteluja oli kaksi, koska ensimmäinen nuorisoihankeskuksen työntekijä suosittelee keskustelemaan myös toisen kanssa, joka vastasi enemmän

vanhempien nuorten toiminnasta. Nuorisotalojen alkukeskustelujen tarkoituksena oli saada yleiskuva nuorisotalosta ja sen toiminnasta sekä siitä, mitkä ovat Nutakeittiön tavoitteet ja miten sitä toteutetaan asianosaisessa talossa.

Nutakeittiö-toiminnan havainnointi toteutettiin kolmella nuorisotalolla. Havainnoin nuorten ruoanvalmistusprosesseja ja syömistä sekä ruokaa valmistavien nuorten ryhmän muodostumista ja ruoka- ja oppimisympäristöjä, joissa nuoret nuorisotaloilla toimivat. Havainnointia varten olin suunnitellut listan teemoja ja kysymyksiä (Liite 10) aiempien ruokaympäristöön (Mäkelä ym., 1999; Sobal & Wansink, 2007) ja oppimiseen (Batsleer, 2008; Hannafin & Land, 1997; Wenger, 2009) liittyvien tutkimusten ja alkukeskustelujen pohjalta. Niin nuorisotyöntekijät kuin nuoretkin suhtautuivat tutkimukseen ja läsnäolooni havainnoijana myönteisesti. Aluksi koin havainnoinnin haastavaksi, koska olin ulkopuolinen ja joissain tapauksissa myös vanhempi kuin muut talolla olleet aikuiset. Mietin myös, voinko aidosti ymmärtää nuorten toimintaa, koska edustan eri sukupolvea. Toisaalta ulkopuolisuus mahdollisti nuorten ja toiminnan havainnoimisen rauhassa. Mitä tutummaksi nuorisotalot tulivat, sen helpommalta tilanne tuntui. Kirjasin havainnot ja havainnoidessani heränneet tuntemukset, kysymykset ja näkökulmat heti havainnointipäiväkirjaan. Lisäksi hankin tietoa nuorisotalojen verkkosivuilta ja asiakirjoista. Havainnoin yhtäältä toimintamallin rakennetta ja aikataulua ja toisaalta nuorten toimintaa, taitoja, puhetta ja vuorovaikutusta. Osallistuin myös aterioille nuorten kanssa, kun he kutsuivat minut syömään. Jatkoin havainnointia syksyllä, mutta pian kävi selväksi, ettei enää uusia näkökulmia tullut esiin. Havainnointi ei onnistunut nuorten kokkikerhossa, koska viimeinen kerhokerta peruuntui vähäisen osanottajamäärän vuoksi eikä nuorten kokkikerho jatkunut keväällä 2017.

Dokumentoin nuorisotalojen alkukeskustelut ja havainnoinnit tutkimuspäiväkirjaan, josta kirjoitin tutkimuksen kannalta huomioitavat havainnot puhtaaksi analyysiä varten. Aineistoa kertyi 37 liuskaa Arial 12 -fontilla. Havainnoinnin aikana otin myös valokuvia sekä toimintaympäristöstä että nuorten toiminnasta. Alkuperäinen ajatus oli, että myös nuoret ottaisivat kuvia tutkimusaineistoksi. Nuoret eivät kuitenkaan innostuneet kuvaamisesta tutkimusta varten, vaan halusivat keskittyä ruoanvalmistamiseen, yhdessä oloon vertaisten kanssa ja syömiseen. Ilman motivaatiota otetuista kuvista ei olisi ollut vastaavaa hyötyä, koska ne eivät välttämättä kuvaa nuorten todellisia näkökulmia Nutakeittiöön. Näin ollen itse ottamieni kuvien lisäksi tarkastelin nuorisotalojen Instagramissa olevia kuvia. Kuvien ottajat eivät käy ilmi kuvien yhteydessä, joten ne voivat olla nuorten tai nuorisotyöntekijöiden ottamia.

Nuorten ryhmäkeskustelut

Aineiston keruun toisessa vaiheessa aineistoa kerättiin nuorten ryhmäkeskusteluissa. Ryhmäkeskustelujen osallistujat, sisältö ja toteutustapa on syytä suunnitella huolellisesti (Hennink, 2013, s. 13). Ennen keskusteluja mietin keskustelujen toteutustapaa ja rakensin tutkimuskysymyksiin pohjautuvat keskustelurungot

(Liite 11). Keskustelurungon teemat muodostuivat aiempien tutkimusten (Batsleer, 2008; Hannafin & Land, 1997; Mäkelä ym., 1999; Sobal & Wansink, 2007; Wenger, 2009) määrällisen aineiston tuloksien (ks. Luku 3.4) ja ensimmäisen vaiheen pohjalta. Testasin alustavaa nuorten keskustelurunkoa käymällä se läpi kahden tutkimuksen ulkopuolisen, yläkouluikäisen nuoren kanssa. Sen pohjalta muokkasin joitain sanavalintoja niin, että ne olivat helpommin ymmärrettäviä (poistin mm. käsitteen ruokaympäristö) ja luontevampia nuorille. Toimitin keskustelurungon etukäteen myös kunkin nuorisotalon vastaavalle nuorisotyöntekijälle, jonka oli mahdollista kommentoida runkoa. Yhtään kommenttia ei kuitenkaan tullut. Tein keskusteluja varten myös nuorten taustatietolomakkeen (Liite 12), jossa kysyttiin ikää, sukupuolta, asuinalueita, opiskelupaikkaa ja keiden kanssa asuu. Kaikki nuoret halusivat kuitenkin antaa taustatietonsa ryhmäkeskustelun aikana ja näin lomaketta ei käytetty. Ryhmäkeskusteluissa täydensin taustatietoja myös kysymyksillä, kauanko nuori oli käynyt nuorisotalolla ja valmistanut ruokaa nuorisotalolla.

Nuorten rekrytointi keskusteluihin toteutettiin yhteistyössä kunkin nuorisotalon työntekijöiden kanssa. Pyysin nuorisotyöntekijöitä valitsemaan keskusteluihin nuoret, joilla on kokemusta nuorisotalosta riippuen Nutakeittiö-toiminnasta tai nuorten kokkikerhosta. Nuorisotyöntekijät kysyivät valitsemiltaan nuorilta, haluavatko he osallistua tutkimukseen ja halukkaat muodostivat ryhmän tai parin. Kaksi mukaan kysyttyä nuorta jäi keskustelusta pois, koska aikataulut eivät sopineet. Varmistaakseni, että mahdollisimman moni nuori pääsi mukaan ryhmäkeskusteluihin, kysyin keskusteluihin osallistuvilta nuorilta, tietäisivätkö he jonkun nuoren, joka on ollut mukana toiminnassa ja voisi osallistua keskusteluihin. Uusia nuoria ei tullut mukaan tätä kautta. Yhdellä nuorisotalolla yksi uusi nuori kysyi ennen haastattelun alkua, voisiko hän myös osallistua, koska ystäväkin on mukana. Kutsuin hänet mukaan, koska hänellä oli keskustelun teemaan liittyvää kokemusta ja se sopi muille keskusteluun osallistuville nuorille.

Kaikki nuoret olivat alle 18-vuotiaita. Alun perin ajattelin, että pyydän luvan kaikilta alle 18-vuotiailta nuorilta. Kaikissa ryhmäkeskusteluissa kävi kuitenkin selväksi, että nuorille oli sekä kouluissa että nuorisotaloilla kerrottu, että ainoastaan alle 15-vuotiaat tarvitsevat vanhempien luvan. Päädyin noudattamaan tätä käytäntöä, koska nuoret halusivat pitää tästä kiinni ja he kokivat olevansa jo itsenäisiä osallistumaan. Kysyin kuitenkin jokaisella haastattelukerralla, uskoivatko nuoret saavansa luvan vanhemmiltaan, jos he sitä pyytävät, ja nuoret olivat sitä mieltä, että he saavat osallistua tutkimukseen. Alle 15-vuotiaille nuorille annoin vanhemmille tarkoitetun tiedotteen (Liite 13), jonka lupaosan nuoret palauttivat vanhemman allekirjoittamana toisessa keskustelussa. Jotkut nuoret unohtivat laput ja jouduin niitä pyytämään useita kertoja. Ensimmäisissä keskusteluissa en kerännyt nuorten yhteistietoja, koska en niitä varsinaisesti tarvinnut, joten jouduin pyytämään apua nuorisotalojen nuorisotyöntekijöiltä. Syksyllä 2016 päädyin pyytämään niiden nuorten yhteystiedot, jotka eivät muistaneet lupalappua. Kun sain

lupalapun, hävitin yhteystiedot. Yksi lupalappu ei palautunut ollenkaan ja tämän nuoren kohdalta keskusteluaineistoa ei käytetty, vaan se poistettiin litteroidusta aineistosta ennen analyysiä. Kyseessä oleva nuori ei osallistunut kovin aktiivisesti keskusteluun, vaan pääasiassa yhtyi muiden ryhmäläisten mielipiteisiin. Hiljaisuus ja hiljaiset viestit kertovat myös omaa tarinaansa keskusteluissa ja haastattelussa (Bucknall, 2014, ss. 74–75). Arvioni mukaan syntynyt aineisto ei olisi sisällöllisesti muuttunut, vaikka nuori ei olisi osallistunut keskustelutilanteeseen. Näin ollen hänen puheenvuorojensa poistaminen ei muuttanut ryhmän keskustelun sisältöä. Toki on vaikea arvioida, olisiko nyt tutkimuksesta pois jäänyt nuori tuonut enemmän omia näkökulmia esiin esimerkiksi yksilöhaastattelussa tai jos sain toisessa ryhmässä.

Nuorten ryhmiä ja pareja oli yhteensä seitsemän. Nuoret osallistuivat mielellään keskusteluun, kunhan aikataulut saatiin sopimaan. Motivoivana tekijänä oli halu kertoa Nutakeittiöstä, nuorisotyöntekijän kannustus ja elokuvacliput, jotka annoin nuorille keskustelujen jälkeen. Suurimpana haasteena keskustelujen ja haastattelun toteuttamisessa oli yhtäältä nuorisotalojen vaihtelevat tilanteet ja toisaalta nuorten sitoutuminen siihen, että he tulivat valmistamaan ruokaa nuorisotalolle ja osallistuivat keskusteluihin tietyssä päivänä ja tiettyyn aikaan. Nuorten aikataulut elivät paljon ja muutama päiväkin oli joskus liian pitkä aika suunniteltavaksi. Pyrkimyksenäni oli koota kolmesta viiteen nuorta ryhmäksi, joka osallistuu aina kahteen ryhmäkeskusteluun, Koska pitkäkestoisesti Nutakeittiö-toimintaan sitoutuneita nuoria oli joillain taloilla vain muutama, osa keskusteluista käytiin kahden nuoren välillä. Ryhmäkokoon vaikutti myös se, että nuoret halusivat osallistua keskusteluun omien ystäviensä kanssa. Yhdellä nuorisotalolla kolmen hengen ryhmiä syntyi samanaikaisesti kolme, yhdellä nuorisotalolla oli yksi pari keväällä 2016 ja toinen pari syksyllä 2016, koska keväällä toiminnassa oli vain kaksi nuorta ja syksyllä mukaan tuli muutama nuori lisää. Kahdella nuorisotalolla oli kullakin yksi ryhmä: toinen kolmen nuoren ryhmä ja toinen neljän nuoren ryhmä. Yhteen keskusteluun osallistui myös nuorisotyöntekijä, koska nuoret niin toivoivat. Näin varmistettiin nuorille turvallinen keskustelutilanne.

Keskusteluihin osallistuneita nuoria oli yhteensä kaksikymmentäyksi. Koska yhden alle viisitoistavuotiaan nuoren vanhempien kirjallinen lupa jäi saamatta, aineisto koostuu kahdenkymmenen nuoren keskusteluista (Taulukko 9). Tyttöjä oli seitsemän ja poikia kolmetoista. Nuorista maahanmuuttajataustaisia oli yksitoista. Keskusteluissa poikien ja maahanmuuttajataustaisen painotus oli luonteva, koska Nutakeittiössä ja nuorten kokkikerhossa oli myös enemmän poikia ja paljon maahanmuuttajataustaisia nuoria. Peruskoululaisten lisäksi mukana oli yksi työssä käyvä nuori ja kuusi toisella asteella opiskelevaa nuorta. Niillä nuorisotaloilla, joissa pääsin myös havainnoimaan, keskusteluihin osallistuneet nuoret olivat pääasiassa samoja nuoria, joita olin havainnoinut. Poikkeuksena tästä oli yksi nuorisotalo, jossa havainnoin ruoanvalmistusta jo ennen ryhmäkeskusteluja. Tällä nuo-

risotalolla ryhmäkeskustelut siirtyivät nuorisotalon aikataulujen ja henkilöstötilanteen takia myöhempään ajankohtaan ja silloin keskusteluihin osallistuneiden nuorten aikataulut muuttuivat ja ruoanvalmistuksen havainnointi uudelleen ei onnistunut.

Taulukko 9. Ryhmäkeskusteluihin osallistuneiden nuorten ikä ja sukupuoli.

Sukupuoli	13 v.	14 v.	15 v.	16 v.	17 v.	Yht.
Tyttö	2	4	1			7
Poika		3	2	6	2	13

Ryhmäkeskustelut käytiin nuorisotalolla tilassa, joka oli rauhallinen ja joka oli erillään muista tiloista. Nauhoitin ryhmäkeskustelut ja haastattelut. Nauhoittamisen lisäksi videoin neljä ryhmäkeskustelua. Hyvän taltioinnin myötä keskustelutilanteessa oli mahdollista keskittyä täyspainoisesti keskusteluun, kysymysten mielekkääseen järjestämiseen ja vastauksiin sekä ryhmän sisäiseen vuorovaikutukseen. Nauhoittaminen mahdollisti myös tilanteen juttelunomaisen tunnelman. Nauhoittaminen ei häirinyt keskustelua, mutta kahdessa ryhmässä nuoret toivoivat, ettei keskustelua videoida ja näin myös tehtiin. Nauhoitteet olivat niin hyvälaatuisia, että nuorten äänet erottuivat hyvin toisistaan.

Ryhmäkeskustelujen aluksi kerroin nuorille itsestäni ja tutkimuksesta: siitä, mitä varten teen tutkimusta ja mihin nuorilta kerättävää aineistoa käytetään. Silitin myös, ettei tutkimuksessa tuoda julki nuorten nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voidaan tunnistaa. Sen jälkeen kävimme läpi nuorten iät ja sen, että vanhemmilta tarvitaan lupa nuorten osallistumiseen ryhmäkeskusteluihin, jotta voin käyttää aineistoa tutkimukseen (ks. edellä).

Toteutin kunkin ryhmän kanssa kaksi ryhmäkeskustelua. Ensimmäisessä keskustelussa keräsin aineistoa ruokaympäristöistä ja oppimisesta kulttuurisen haastattelun työotteella. Kahdella nuorisotalolla (5 ryhmää) haastattelut toteutettiin ruoanvalmistuksen yhteydessä, jolloin Nutakeittiö-toiminta oli hyvin nuorten mielessä eikä muuta keskustelujen stimulointia tarvittu. Kahdessa muussa talossa keskusteluja stimuloitiin siten, että joku tai jotkut nuorista kertoivat lyhyen kokemuksen toiminnasta ennen varsinaista keskustelua. Tutkijana tarkoitukseni oli osallistua nuorten keskusteluun vain tarvittavilta osin varmistaakseni, että kaikki kysymykset tulee käsiteltyä. Joissain ryhmissä keskustelu ei kuitenkaan lähtenyt kovin luontevasti liikkeelle, joten otin aktiivisemmän roolin. Suurimmassa osassa keskusteluja jouduin käyttämään keskustelurungon kysymyksiä ja jopa jakamaan puheenvuoroja saadakseni keskustelun etenemään. Kun keskustelutilanne tuli tuiemmaksi ja tilanne vapautui, nuoret alkoivat enemmän itse johdattaa keskustelua. Tällöin keskityin siihen, etten enää toiminut yhtä aktiivisesti, vaan annoin tilaa nuorille. Joiltain osin keskusteluja voisi myös kuvata haastatteluiksi erityisesti

poikien kanssa. Kahdessa keskustelussa vuorovaikutus nuorten välillä ei ollut vastavuoroista, vaan yksi nuori oli paljon äänessä ja muut nuoret lähinnä myötäilivät. Keskustelu oli lyhytsanaista ja nuorten keskittyminen herpaantui helposti. Keskusteluihin haastetta toi poikien hiljaisuus tai ujous ja myös se, että joidenkin nuorten suomen kielen taito ei ollut riittävän hyvä, jolloin jouduin selittämään asioita keskustelujen aikana. Keskustelua jäykistävä tekijä saattoi myös olla nuorten alkujännitys nuorten ja tutkijan ikäeron ja tutkijastatuksen takia. Taulukkoon 10 on koottu keskustelujen ryhmäkoot ja pituudet aikana sekä Word-tekstinkäsittelyohjelmalla, Arial 12- fontilla litteroituna aineistona.

Taulukko 10. Nuorten keskusteluaineisto.

Ryhmä-koko	Kesto	Litteroitu aineisto	Muita huomioita
3	42 min. 34 s. ja 24 min. 52 s.	23,5 liuskaa	
3	21 min. 51 s. ja 16 min. 44 s.	10 liuskaa	
3	19 min. 55 s. ja 16 min. 11 s.	10 liuskaa	
2	22 min.. 13 s. ja 25 min. 02 s.	15 liuskaa	Keväällä 2016 toiminnassa mukana vain 2 pidempään osallistunutta nuorta.
2	26 min. 54 s. ja 25 min 33 s. ja 14 min. 30 s.	17 liuskaa	Syksyllä 2016 toimintaan tullut muutama uusi nuori. Toinen keskustelu erikseen.
3	30 min. 29 s. ja 20 min. 04 s.	20 liuskaa	Yksi nuori sairastui eikä osallistunut toiseen keskusteluun
4	34 min. 47 s. ja 19 min. 24 s. ja 17 min. 57 s.	17,5 liuskaa	Toinen keskustelu kahdessa osassa.
20	379 min. = 6 h. 19 min.	113 liuskaa	

Ensimmäisen keskustelun päätteeksi sovin nuorten kanssa toisen keskustelun ajankohdan ja annoin kaikille nuorille tiedotteen, jossa oli tietoa tutkimuksesta ja omat yhteystietoni (Liite 14), jotta he muistavat, mihin osallistuivat ja voivat tarvittaessa ottaa minuun yhteyttä. Muistutin nuoria myös tutkimusluvasta. Toinen keskustelu toteutettiin joissain tapauksissa jo seuraavana arkipäivänä, mutta viimeistään viikon sisällä ensimmäisestä keskustelusta. Näin varmistettiin, että nuoret muistavat tulla tapaamiseen ja muistavat myös aiemmin keskustelut asiat.

Toisessa keskustelussa yhtäältä varmistin, että olin ymmärtänyt oikein nuorten viestit, ja toisaalta annoin nuorille toisen tilaisuuden pohtia ruoanvalmistukseen ja ruokaan liittyviä asioita ja näin syventää tai vahvistaa ensimmäisessä keskustelussa esiin nousseita näkökulmia. Ensimmäisen keskustelun jälkeen kokosin nuorten näkökulmat ja toisessa keskustelussa esittelin nuorille suullisesti kertoen ja

power point-esityksellä, mitä olin heidän kuullut puhuvan. Nuoret saivat tässä vaiheessa korjata, täydentää ja vahvistaa esiin tuomiaan näkökulmia ja asioita. Lähes jokaisessa jälkimmäisessä keskustelussa tuli esiin uusia asioita ja syntyi ymmärrys siitä, mitkä asiat olivat nuorille erityisen tärkeitä. Toisessa keskustelussa kysyin myös joitain uusia kysymysrunгон (Liite 11) kysymyksiä, mikäli aiheet eivät keskustelussa muutoin nousseet esiin.

Kahdessa ryhmässä toinen keskustelu jouduttiin toteuttamaan kahdessa osassa. Toisessa näistä ryhmistä nuorten aikatauluja ei saatu sopimaan, koska he asuivat eri puolilla pääkaupunkiseutua. Jotta toinen keskustelu oli ylipäänsä mahdollinen, tapasin nuoria erikseen lähellä heidän kotiaan. Toisessa ryhmässä kaksi nuorista ei saapunut toiseen keskusteluun unohduksen ja sairastumisen takia. Sairastunut henkilö ei osallistunut toiseen keskusteluun ollenkaan, mutta tapaamisen unohtanut nuori soitti minulle ja tapasin hänet kaksi päivää myöhemmin. Oli harmillista, että kaikki keskustelut eivät toteutuneet suunnitellun mallin mukaisesti. Se ei kuitenkaan ollut yllätys, kun työskennellään nuorten kanssa. Se, että toinen keskustelu jouduttiin käymään kahdestaan nuoren ja tutkijan välillä, yhtäältä yksipuolisti keskustelua, mutta toisaalta se myös mahdollisti sen, että nuori kertoi avoimemmin ryhmään liittyvistä haasteista. Arvioin, että aineiston kokonaisuuden kannalta oli kuitenkin parempi tavata nuoret toisen kerran eri kokoonpanolla kuin jättää keskustelu vain yhteen kertaan. Näin sain mahdollisimman monien nuorten näkemykset mukaan myös toisella kierroksella. Kaksi nuorta ei osallistunut toiseen keskusteluun ollenkaan.

Nuorisotyöntekijöiden haastattelut

Aineiston hankinnan kolmannessa vaiheessa, nuorten ryhmäkeskustelujen jälkeen haastattelin jokaisen nuorisotalon nuorisotyöntekijää, joka toteutti Nutakeittiö-toimintaa nuorten kanssa. Nuorisotyöntekijöiden haastattelujen kautta pyrin tunnistamaan nuorten ja aikuisten erilaisia näkökulmia ja sitä kautta ymmärtämään toiminnan kehittämiseen yhteydessä olevia tekijöitä nuorisotalojen näkökulmasta. Näitä yksilöhaastatteluja varten laadin haastattelurungon (Liite 15), jonka kysymyksiä muokkasinkin ja lisäsin haastattelun aikana talokohtaisesti sen mukaan, mitä asioita nuorisotyöntekijät nostivat esiin.

Nuorisotyöntekijöiden haastatteluja toteutettiin neljä (Taulukko 11) ja haastateltavia nuorisotyöntekijöitä oli yhteensä viisi, joista kaksi miehiä ja naisia kolme. Haastattelut toteutettiin samojen nuorisotyöntekijöiden kanssa kuin alkukeskustelutkin. Poikkeuksena tässä oli yksi nuorisotalo, jossa alkukeskustelut käynyt nuorisotyöntekijä oli poissa pidemmän aikaa. Siellä haastatteluun halusi osallistua kaksi nuorisotyöntekijää, koska nuorisotalolla oli ollut paljon nuorisotyöntekijöiden vaihtuvuutta ja haastateltavista kumpikaan ei ollut Nutakeittiön vastuutyöntekijä. Yhdessä he pystyivät täydentämään toisiaan haastattelussa. Yhdellä nuorisotalolla alkukeskusteluja oli kaksi, mutta ensimmäiseen alkukeskusteluun osal-

listuneen nuorisotyöntekijän ehdotuksesta toinen, Nutakeittiöstä vastaava nuorisotyöntekijä osallistui haastatteluun. Haastattelut toteutettiin neljän nuorisotyöntekijän kanssa nuorisotalolla ja yhden kanssa kahvilassa. Paikat valikoituivat haastateltavien ehdotuksesta. Kaikissa haastatteluissa tilanne oli rauhallinen eikä nuorisotyöntekijöillä ollut kiire. Haastatteluissa nuorisotyöntekijät kuulsivat kokonaisuutena nuorten näkökulmia Nutakeittiöstä, ruoasta ja ruoanvalmistamisesta, pysyivät tuomaan esiin omia näkökulmiaan ja peilaamaan nuorten ajatuksia suhteessa toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. Haastattelurungon kysymyksiä esitin tarpeen mukaan, jotta kaikki näkökulmat nousivat esiin. Haastattelut tallennettiin sanelimella.

Taulukko 11. Nuorisotyöntekijöiden haastatteluaineisto.

Nuorisotalo	Sukupuoli	Haastattelun kesto	Litteroitu aineisto
Nuorisotalo 1	Nainen	56 min. 28 sek.	20 liuskaa
Nuorisotalo 2	Mies	37 min. 22 sek.	15 liuskaa
Nuorisotalo 3	Nainen ja mies	35 min. 06 sek.	15 liuskaa
Nuorisotalo 4	Nainen	29 min. 38 sek.	12,5 liuskaa
Kaikki yht.		158 min. 6 s. = 2 h. 38 min	62,5 liuskaa

Sekä ryhmäkeskustelujen että nuorisotyöntekijöiden haastattelujen jälkeen kuuntelin tallenteen heti samana iltana tai seuraavana päivänä, jotta varmistuin tallenteen laadusta. Katsoin myös videotallenteet. Niiden ryhmien osalta, joista videotallennetta ei ollut, kuuntelin tallenteet heti keskustelun jälkeen illalla. Kuunnelllessani tallenteita ensimmäisen kerran tein muistiinpanoja keskustelun tunnelmasta ja nuorten välisestä vuorovaikutuksesta, kuten nuorten vaihtamista katseista ja näyttämistä käsimerkeistä. Pyrin varmistamaan, että kaikki oleellinen tulee huomioitua. Samana tai seuraavana päivänä kuuntelin tallenteen uudelleen ja litteroin aineiston. Litteroin kaikki nuorten ja nuorisotyöntekijöiden ääneen sanomat sanat ja lauseet sekä keskustelun kulkuun kuuluvat ääntelyt, kuten myöntymistä tarkoittavat ”mmm”. Kolmannessa vaiheessa kuuntelin tallenteen vielä kerran ja varmistin, että olen saanut muistiin kaiken keskusteluissa ja haastatteluissa sanotun. Jokaisen nuorten ryhmän osalta tein ensimmäisen ryhmäkeskustelukerran jälkeen litteroinnin yhteydessä koonnin toista keskustelua varten. Nopean litteroinnin kautta oli mahdollista alustavasti tarkastella haastattelujen sisältöä ja varmistaa näin, että keskusteluja jatketaan niin kauan, että kaikki uudet näkökulmat saadaan kerättyä ja aineisto kylläntyy.

4.3.4 Laadullisen aineiston analyysi

Laadullinen analyysi on prosessi, joka käynnistyy tutkimusongelman ja -kysymysten asettamisesta ja tarkentamisesta ja siirtyy aineiston keräämiseen, dokumentointiin ja järjestämiseen. Sisällön analyysin seuraavassa vaiheessa aineistoa käsitellään joko induktiivisesta tai deduktiivisesta näkökulmasta. (Elo & Kyngäs,

2008, ss. 109–112.) Analyysi voi myös olla abduktiivinen eli teoriaohjaava analyysi, jossa tutkijan ennakkotieto voi ohjata tutkimusta, mutta analyysi ei perustu tiukasti tiettyyn taustateoriaan, vaan elää prosessin aikana (Silvasti, 2014, ss. 43–44). Analyysiprosessin aikana vaiheet liittyvät kiinteästi toisiinsa ja limittyvät. Laadullisen aineiston analyysiin löytyy erilaisia ohjeita, mutta ne eivät ole sääntöjä; laadulliseen analyysiin vaikuttavat aina tutkittaviin ja tutkijaan sekä tilanteeseen liittyvät inhimilliset tekijät (Patton, 2002, s. 276). Analysoin aineistoista ensin nuorten ryhmäkeskusteluaineiston, jotta nuorten näkökulmat varmasti saivat vahvan aseman kokonaisuudessa. Kun nuorten aineisto oli analysoitu, siirryin nuorisotyöntekijöiden haastatteluaineistoon ja havainnointiaineistoon.

Ryhmäkeskustelujen analyysi toteutetaan kuten muunkin laadullisen aineiston analyysi, mutta siinä on joitain haasteita liittyen ryhmässä syntyneeseen konsensukseen, mielipiteiden voimakkuuden arviointiin ja yleistettävyyteen. Yhteisiä, yleistettävämpiä toimintamalleja ja mielipiteitä tutkittavassa toimintaympäristössä voidaan kuitenkin perustella, kun toteutetaan useita ryhmäkeskusteluja. (Sim, 1998, s. 348–350.) Analyysissä on myös otettava huomioon keskustelujen interaktiivinen luonne (Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008, s. 294). Wilkinsonin (2004) mukaan ryhmäkeskustelujen sisällönanalyysi on järjestelmällistä ja kokonaisvaltaista ja tuottaa usein koosteen koko aineistosta. Etnografinen analyysi on valikoivampi ja keskittyy usein siihen, mitä tilanteessa tapahtuu, analysoi vuorovaikutusta ja prosessia: sitä, miten ryhmä päättyy eri lähtökohdista lopputulokseen ja miten poikkeamat näkyvät vuorovaikutuksessa (Wilkinson, 2004, ss. 182–184). Aineistoa tulkittaessa on kiinnitettävä huomiota niin sanoihin, tulkintoihin ja niiden asiayhteyksiin kuin aineiston sisäiseen johdonmukaisuuteen ja näkökulmien intensiteettiin. On myös tärkeää erottaa aineistosta oleelliset kokonaisuudet, trendit. (Rabiee, 2004, ss. 658–659.)

Tässä tutkimuksessa analyysin tarkoitus oli luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Sisällön analyysiä käyttämällä voidaan luoda ilmiötä kuvaavia kategorioita ja käsitteitä sekä käsitekarttoja ja malleja, joissa kuvataan käsitteet ja niiden mahdolliset suhteet toisiinsa (Elo ym., 2014, ss. 1–2). Pyrkimyksenäni oli tiivistää keskusteluaineisto kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota; päinvastoin pyrin kasvattamaan informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä käsitteiden avulla. Analyysi käynnistyi aiempiin tutkimuksiin pohjautuvista teemoista. Tarkoitukseni oli tuoda esiin, millaisia merkityksiä nuoret antavat ruokaympäristölle ja siinä oppimiselle sekä terveelliselle syömiselle. Analysoin aineistoa abduktiivisella otteella (Silvasti, 2014) käyttäen edellä kuvattuja ruokaympäristöön ja oppimiseen liittyviä malleja, mutta analyysissä ei käytetty valmiiksi jäsennettyjä matriiseja. Hyödynsin malleja analyysin lähtökohtana siten, että ensin etsin aineistosta mallien mukaisia teemoja ja niihin liittyviä pääluokkia. Esimerkiksi oppimisympäristöjä tarkastelin Hannafinia ja Landia (1997) mukailleen neljästä näkökulmasta: tiedonhan-

kinta ja hyödyntäminen, oppimista tukevat menetelmät ja rakenteet, arvot ja sosiaaliset tavat sekä oppimista säätelevät resurssit. Sen lisäksi pyrin tunnistamaan teemoja ja ilmiöitä mallien ulkopuolelta. (Elo & Kyngäs, 2008, ss. 111–112.)

Laadullisen aineiston analysoinnissa jäsensin litteroidusta aineistosta käsin ne tekijät ja merkitykset, jotka olivat tutkittavan Nutakeittiön ja nuorisotaloilla tapahtuvan ruoanvalmistuksen ja syömisen kannalta merkityksellisiä. Analyysin aluksi tulostin koko aineiston, luin sen läpi useasti ja järjestelmällisesti. Poimin siitä samalla esiin teema-alueisiin liittyviä sisältöjä. Teemat olivat ruokaympäristö, oppiminen, vuorovaikutus ja ruokataju sekä Nutakeittiö-toimintamalli. Merkitsin nuorten näkökulmat, sitaateit värikoodein. Kun olin merkinnyt sisällöt, aloin muodostaa niistä alaluokkien kautta teemoihin liittyviä luokkia. Taulukossa 12 on esimerkki yhdestä luokasta oppimisympäristö-teemasta tekemässäni luokittelussa.

Taulukko 12. Esimerkki luokittelusta liittyen tiedonhankintaan (Hannafin & Land, 1997).

Sitaatti	Pelkistys	Alaluokka	Pääluokka
<i>Ohjeita etsin googlaamalla. Yleensä tulee Kotikokki tai Valio.</i>	Hakupalvelu internetissä	Kirjalliset ja visuaaliset ohjeet	Tiedonhankinta ruoanvalmistuksen aikana
<i>Ohjeita haetaan erityisesti kotikokki.net:stä. Ja sit jotkut Valio ja Dansukker.</i>	Nimetyt nettisivut		
<i>Jos joku on tehnyt jotain ja sä katoit vaik sosiaalisesta mediasta, että me tehtiin tällaista.</i>	Sosiaalinen media		
<i>Joskus katotaan videoita YouTubea esim. miten leikataan sipulia.</i>	Videot internetissä		
<i>Joskus ohjaajat antaa ohjeet paperilla sille, jossa on, kato siitä.</i>	Nuorisotalon ohjeet		
<i>Äiti on opettanut mua pienestä asti. Mä oon aina ollut äitin apuna.</i>	Kotona opitut tiedot ja taidot	Aiempi tieto	
<i>Mä kokeilen kotona uusia ruokia ja harjoittelen. Yleensä teen ensin vaan itselle. Silleen opin ja sit voin tehdä samaa uudelleen.</i>	Itsenäisesti tai kaverin kanssa opitut tiedot ja taidot		
<i>Poika: Koulussa opin. Ja koulussa tarttee tehdä tasan tarkkaan sen ohjeen mukaan eikä saa alkaa soveltaa. Tyttö: No, sielläkin. Esim. kiisselit ja nää. Sieltä mä oon ne oppinut ja tuonu tänne.</i>	Kotitaloudessa opitut tiedot ja taidot		
<i>Jos ei osata, sovelletaan tai kysytään apua toisilta.</i>	Nuori kysyy kaverilta	Toisten nuorten osaaminen	
<i>Nyt kun paistettiin lihaa, niin näytin muille sitä: Onko tää nyt hyvä? Eikä itse vaan kato, että tää näyttää hyvältä..</i>	Nuorten yhteisen pohdinta		
<i>Sit mä yleensä käyn varmistaa ohjaajilta: "Hei, tehtiiks se näin?"</i>	Nuoret kysyvät nuorisotyöntekijältä	Ohjaus	
<i>Ohjaajat tulee neuvomaan joskus itse.</i>	Nuorisotyöntekijän interventio		

Luokittelussa esiin nousseiden sisältöjen avulla vertailin eri teemojen ja ilmiöiden esiintymistä aineistossa. Arvioin sisältöjen merkitystä esiintymisen useudella yhdessä ryhmässä, eri nuorisotaloilla ja havainnointiaineistossa. Analysoin myös keskustelua, sitä millaista vuorovaikutusta jonkun nuoren esiin nostama asia herätti ryhmässä, ja pyrin sitä kautta löytämään nuorille merkittäviä sisältöjä. Tästä hyvä esimerkki on yhdessä ryhmässä herännyt suomalaiseen ruokaan liittynyt keskustelu: yhden nuoren esiin nostama suomalainen ruoka herätti keskustelun siitä, miten maahanmuuttajataustaiset nuoret oppivat valmistamaan suomalaista ruokaa nuorisotaloilla.

Analyysi käynnistyi teorialähtöisistä teemoista. Oli kuitenkin tärkeää pitää mieli avoimena myös sellaisille ilmiöille, jotka eivät alun perin nousseet esiin teorian kautta. Ensimmäisen luokittelun jälkeen kävin aineiston uudelleen läpi ja etsin mahdollisia muita teemoja tai näkökulmia. Näitä ilmiöitä nousi aineistosta, kun otin käyttöön keskusteluaineiston rinnalle havainnointiaineiston ja tarkastelin yhtäältä nuorten erilaisia taustoja ja toisaalta toimintatapoja, jolla Nutakeittiötä toteutettiin eri nuorisotaloilla. Tällaisia olivat esimerkiksi Nutakeittiön merkitys eri kulttuuritaustaisille nuorille sekä miten ja millaiset nuoret päätyvät osallistumaan Nutakeittiöön. Taulukossa 13 on esimerkkinä maahanmuuttajataustaisten nuorten näkökulmista noussut luokka, joka liittyy nuorten integroitumiseen suomalaiseen yhteiskuntaan.

RUOKAKASVATUS NUORISOTALOILLA

Taulukko 13. Esimerkki aineistosta nousseesta ilmiöstä.

Sitaatti	Alaluokka	Luokka	Teema / ilmiö
<i>No, kun mä en yleensä kotona kokkaa suomalaisii ruokii, koska meidän ollaan X:stä (keroo nuoren perheen etnisestä taustasta). Mä oon oppinut tekee suomalaista ruokaa täällä.</i>	Suomalaisten ruokien valmistaminen	Suomalainen ruokakulttuuri	Maahanmuuttajataustaisten nuorten kotoutumisen tukeminen
<i>Mä en oo syntynyt täällä, niin aluksi tää suomalainen ruoka, kesti vähän tottua tähän ruokaan. Se oli meidän maalaisen ruokaan verrattuna tosi mautonta.</i>	Suomalaisten ruokien maistaminen		
<i>Poika 1: Z:ssä (keroo nuoren perheen etnisestä taustasta) syödään usein riisiä. Ja pastaa syödään tosi usein. Poika 2: Ja siellä syödään käsillä. Poika 1: Monissa muslimimaissa syödään käsillä. Tai leivän avulla.</i>	Keskustelu erilaisista ruoista	Muiden maiden ruokien ymmärtämien	
<i>Meillä on niin sanotusti pöytäporukka ja me olemme silloin pöydässä, juttelemme ja syömme yhdessä. On hauskaa, mutta yritetään käyttäytyä.</i>	Yhdessä syöminen	Kulttuuriset tavat	
<i>Oon oppinut sosiaalisia juttuja, olemaan kavereiden kanssa ja huomioidaan muita. Me jutellaan muustakin kuin ruoanteemisestä.</i>	Toisten huomioiminen		
<i>Poika 1: On, on. Löytynyt uusia kavereita. Poika 2: Niin ku mä. Me tutustuttiin tässä. Me tavataan melkein joka päivä nyt.</i>	Uudet kaverit	Sosiaalinen verkosto	
<i>Me tehdään ruokaa yhdessä kavereiden kanssa. Samalla tiet sä kun me tehdään, me ollaan vuorovaikutuksessa toisiimme. Me puhutaan, kerrotaan meidän tarinaa. Me puhutaan kaikesta, mitä tulee mieleen.</i>	Nykyisten kavereiden tapaaminen		
<i>Mä oon niin iloinen. Ohjaajat on kivoja. Ne auttaa missä vaan asioissa ja on meitä varten.</i>	Nuorisotyöntekijä auttaa muussa kuin ruoanvalmistuksessa	Aikuisen tuki	
<i>Tyttö 1: Me puhutaan niiden (ohjaajien) kaa koko ajan. Tyttö 2. Ne ns. ymmärtää.</i>	Luotettava aikuinen		
<i>Ohjaajilt on helppo kysyä. Se on niinku meidän ryhmäs.</i>			

Lopuksi etsin kunkin teeman sisällä asioille yhteisiä ominaisuuksia ja kiinnitin huomiota myös poikkeavuuksiin. Vertasin eri henkilöiden, ryhmien ja nuorisotalojen vastauksien yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia. Tässä analyysin viimeisessä vaiheessa käytin myös alkukeskustelu- ja havainnointiaineistoa sekä nuorisotyöntekijöiden haastatteluaineistoa. Kävin nämä aineistot läpi samalla logiikalla ja tekniikalla kuin keskusteluaineistotkin. Liitin aineistoista nousseet sisällöt keskusteluaineistosta nousseisiin teemoihin ja luokkiin. Varmistin samalla, että kaikki alkukeskustelujen, havaintojeni ja haastattelujen kautta esiin nousseet ilmiöt olivat mukana analyysissä.

Onnistuakseen sisällönanalyysi vaatii teorian ja empirian vuoropuhelua. Aineisto alustava tarkastelu haastoi aiempia teoriavalintojani. Aineistosta nousi näkökulmia, jotka eivät sopineet Sobalin ja Wansinkin (2007) malliin ja lopullinen analyysi pohjautuikin FAMMin sovellukseen (Luku 4.1.3; Gustafsson, 2004; Gustafsson ym., 2006). Analyysin alussa pyrin käsittelemään oppimisympäristöä ja ruokaympäristöjä omina kokonaisuuksinaan. Viimeisen analyysivaiheen aikana palasin jälleen tutkimuksen teoriaan ja peilasin siihen aineistosta nousseita ilmiöitä. Monien päällekkäisyyksien seurauksena raportoin tulokset siten, että ruokaympäristöä tarkastellaan alaluvussa 3.4.1 pääasiassa fyysisten puitteiden ja resurssien sekä ruoan ja juoman näkökulmista, kun taas ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen liittyviä muita näkökulmia pohditaan osana oppimista. Oppiminen painottui ennakoitua enemmän nuorten keskinäinen vuorovaikutus ja nuorten toisiltaan oppiminen, joka nousi oppimisen keskiöön yhdessä informaalin oppimisen kanssa.

Tutkimuksessa mukana olleiden nuorten ja nuorisotyöntekijöiden henkilöllisyydet pidettiin salassa. Tutkimuksen tulosten ja luotettavuuden kannalta on ensisijaista tuoda esiin keskusteluun osallistuneiden nuorten äänet. Ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista luoda kokonaiskuvaa jostain nuorisotalosta tai vertailla eri nuorisotalojen Nutakeittion toteutustapoja keskenään. Näin ollen sitaatteja ei ole myöskään tarpeellista yhdistää tiettyyn henkilöön tai nuorisotaloon. Väitöskirjaan ei ole liitetty tutkittavien nimiä tai muita tietoja, joista heidät voisi tunnistaa. Analyysissä merkitsin jokaisen nuoren koodilla, jonka avulla pystyin tunnistamaan samassa ryhmässä ja nuorisotalolla olleet nuoret sekä vastaajan sukupuolen ja iän. Annoin myös nuorisotyöntekijöille koodit, jotka arvoin satunnaisesti. Samoin taulukkojen 8 ja 11 nuorisotalojen järjestykset on satunnaisia. Tässä väitöskirjassa lainauksiin merkityt nuoriin liittyvät koodit kertovat nuoren ilmaiseman sukupuolen, haastatteluryhmän (kirjain) ja iän. Mikäli ryhmässä oli useita samaa sukupuolta olevia nuoria, vastaajat eroteltiin toisistaan numerolla (esim. tyttö1 ja tyttö2). Koodeista ei voi päätellä, mihin nuorisotaloon nuori kuuluu tai minkälainen tausta hänellä on. Nuorten anonymiteetin varmistamiseksi ei koodeihin liitetty tietoa nuoren etnisestä taustasta ja nuoren mainitessa etnisen taustansa lainauksissa tieto on korvattu ilmauksella, joka ei paljasta nuoren omaa taustaa. Edellä luvussa 4.3.1 kerrottiin, millaisilta asuinalueilta tutkimuksessa mukana olevat

nuorisotalot olivat, mutta nuorisotalon tarkkaa sijaintia tai nimeä ei mainita. Myöskään nuoria, nuorisotyöntekijöitä tai heidän kantojaan ei ole yhdistetty nuorisotaloihin, jotta informanttien anonymiteetti varmasti säilyy.

4.4 Nuorten näkökulmia nuorisotaloihin ruokaympäristöinä

4.4.1 Nuorisotalot arjen ruokaympäristöinä

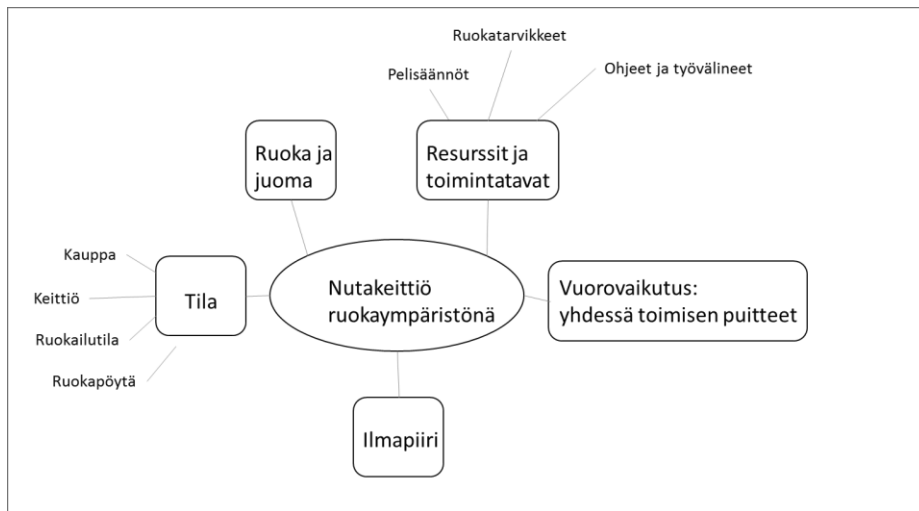
Tässä alaluvussa tarkastelen erityisesti sitä, millaisia ruokaympäristöjä nuorisotalot nuorten näkökulmista ovat, miten arjen ruokaympäristöt rakentuvat nuorisotaloilla ja millaiset fyysiset puitteet ympäristö luo toiminnalle. Tulokset pohjautuvat sekä Nutakeittiön että kokkikerhojen nuorten keskusteluihin ja tuon näiden toimintojen eroavuudet esiin tekstissä. Havainnoinnin aikana ottamiani valokuvia käytin havainnointiaineiston osana muistuttamaan mieleen havainnointitilanteita, mutta myös visuaalisina elementteinä väitöskirjassa.

Tarkastelen ruokaympäristöä fyysisten puitteiden sekä valmistettavan ruoan näkökulmista. Ilmapiiriin, tiedon hankintaan ja vuorovaikutukseen liittyviä muita näkökulmia pohdin osana oppimista. Koska olen analyysissä hyödyntänyt soveltaen FAMMia, on ensin syytä tarkentaa jo luvussa 4.1.3 tarkasteltua aterian määritelmää tässä tutkimuksessa. Tämän aineiston mukaan nuorisotaloilla valmistetaan hyvin erilaisia ruokia riippuen siitä, mitä raaka-aineita on saatavissa ja mitä nuoret haluavat ja ehtivät valmistaa. Ateria Nutakeittiössä voi tarkoittaa niin sannon kunnan aterialla, mutta myös pienempää välipalaa tai leivonnaisia (vrt. Douglas & Nicod, 1974, Meiselman, 2008).

Poika3B17: Me laitetaan välipalaa. Joskus ruokaakin. Ja tytöt saattaa leipoo muffinsseja.

Poika1F14: Yleensä se menee esim. niin, et me katotaan, et tuol on kanaa. Sit me katotaan, mitä tos on (osoittaa kuivakaappia) ja sit, mitä muuta pakkasessa on. Me tehdään ruokaa ja siihen joku salaatti. Ei me jälkkäreitä tehdä.

Kuvioon 8 on koottu laadullisesta aineiston perusteella näkökulmat Nutakeittiön ruokaympäristönä. Eniten aineistossa korostuivat fyysiset puitteet: tilat, käytettävissä olevat raaka-aineet ja työvälineet, ohjeet, pelisäännöt ja valmistettavat ruoat.



Kuvio 8. Nutakeittiön ruokaympäristöön liittyvät ulottuvuudet tässä tutkimuksessa.

Tila

Nutakeittiön ja nuorten kokkikerhojen fyysisen ruokaympäristön, tilan muodostavat nuorisotalo ja kauppa, josta ruoat haetaan tai ostetaan. Käytännössä nämä ovat kaksi erillistä tilaa, mutta kauppa on oleellinen tila Nutakeittiön toimintamallissa, koska toiminta käynnistyi kaupan kanssa toteutettavan yhteistyön myötä ja ilman kaupassa käyntiä ei nuorisotalolla olisi ruokatarvikkeita. Tilana se liittyy Nutakeittiön muihin tiloihin ennen varsinaista ruoanvalmistusta.

Nuorisotalolla tila koostuu keittiöstä ja ruokailutilasta, jossa ruokapöytä sijaitsee. Nuorisotalon keittiössä nuoret valmistavat ruokaa. Se määrittää ruoanvalmistuksen olosuhteet niin tilan ja varustuksen kuin sen osalta, montako nuorta mahtuu valmistamaan ruokaa. Jokaisen nuorisotalon keittiö on erilainen. Kolmen nuorisotalon keittiö muistuttaa kotikeittiötä. Niissä tilaa on välillä liian vähän, jos useampi nuori haluaisi osallistua ruoanvalmistukseen. Yksi keittiö on puolestaan entinen päiväkodin keittiö ja se muistuttaa suurtalouskeittiötä. (Kuva 1.) Nuorisotalon keittiö tulee nuorille Nutakeittiössä ja kerhotoiminnassa tutuksi ja he oppivat käyttämään erilaisia laitteita. Osa nuorista koki, että keittiössä on vaikea löytää tavaroita, mutta toistuvan ruoanvalmistuksen myötä ongelma helpottui. Kun keittiö muistuttaa kotikeittiötä, ympäristö tukee nuoria toimimaan myös kotona. Kaikissa tutkimuksessa mukana olleiden nuorisotalojen keittiöissä on perusvarustus, johon nuoret olivat tyytyväisiä.



Kuva 1. Esimerkkejä nuorisotalojen keittiöistä.

Tyttö2A13: Välillähän on niin, että me kysytään, voidaanko tehdä ruokaa ja sit me vaan mennään sinne keittiöön ja osataan itse ottaa välineet ja aineet. Ei niiden tarvii vahtii silleen. Me tunnetaan paikat.

Poika1E16: Joskus harvoin tulee joku muukin. Se on helppoo ja vaikeeta, koska se on vähän ahdas toi keittiötila. Siel ei pääse liikkumaan.

Tilaratkaisuissa on hyvä miettiä niiden yhteyksiä toisiin tiloihin (Gustafsson, 2004, s. 11). Nutakeittiössä ruokaympäristöön kuuluu myös kauppa, josta ruokaa haetaan. Keittiö on yhteydessä kauppaan logistisesti, koska ruoat tuodaan sinne kaupasta ja toisaalta keittiöstä myös lähdetään kauppaan, jos jotain puuttuu. Usealla talolla juuri kaupasta haetut raaka-aineet olivat keittiön pöydällä ja yhdessä nuoret ja nuorisotyöntekijä pohtivat, mitä niistä voidaan tehdä. Jos nuoret alkoivat valmistaa ruokaa niin, ettei raaka-aineita ole juuri haettu kaupasta, he tarkastivat jääkaapista ja pakastimesta, mitä on tarjolla. Sen jälkeen he pohtivat yhdessä, mitä valmistavat.

Tyttö2D13: Ruoat olivat keittiössä pöydällä. Siitä niitä otettiin ja pilkottiin. Mausteet piti etsii laatikosta.

Kokkikerhossa jokainen nuori vastasi yhden kerhokerran ruokasuunnittelusta ja raaka-aineiden hankinnasta. Omalla kerrallaan jokainen nuori teki kauppalistan tarkastettuaan ensin, mitä keittiöstä löytyi. Sen jälkeen nuori meni kauppaan nuorisotyöntekijän kanssa.

Ruokailutila ja ruokapöytä (Kuva 2) ovat myös keskeisiä tiloja, joiden äärellä nuorisotalolla syödään. Ruokapöydän sijainti vaihtelee keittiöstä niin sanottuun kahvilatilaan tai aulaan. Jos nuorisotalolla on useampi ruokapöytä, tila valikoituu nuorten toiveiden ja tilanteen mukaan: jos nuoria on paljon, syödään isommassa tilassa. Tutkimuksen aikana Nutakeittiössä ruoat olivat tarjolla erillisellä tarjoilu-pöydällä tai sähköliedellä ja ruokalautaset, lasit ja aterimet olivat ruokien vieressä

tai ne otettiin suoraan kaapista. Nuoret kertoivat, että joskus juhlatilanteissa ruokailuvälineet katetaan valmiiksi ruokapöytään ennen ruokailua. Tässä oli ero kokkikerhoon, jossa nuoret kattoivat ruokapöytään jokaiselle oman paikan.

Tyttö2D13: Syödään yhdessä pöydässä. Ei me kateta valmiiksi, vaan jokinen ottaa lautasen ja siihen ruokaa ja sit menee istumaan.

Kokkikerho:

PoikaF15: Sama juttu. Mekin katetaan tyttöjen huoneeseen.

Tyttö1G14: Me katetaan lautaset lusikat, lasit, kaikki.



Kuva 2. Esimerkkejä nuorisotalojen ruokailutiloista.

Ruokailutilassa tai keittiössä on useimmilla nuorisotalolla nuorisotalojen itse ylläpitämä kiosk (Kuva 3), joka vastaa nuorten välipalatarpeeseen. Kioskin merkityä ei voi ohittaa nuorisotalojen ruokaympäristössä. Kioski on yhteydessä myös Nutakeittiöön, sillä kioskissa myytävät vaihtoehdot, kuten nuudelit, makeiset ja limsat, saattavat olla joidenkin nuorten mielestä houkuttelevampi kuin Nutakeittiössä valmistettu ruoka. Yhdellä nuorisotalolla kioskista on luovuttu kokonaan ja nuorille tarjotaan vain Nutakeittiön vaihtoehtoja.

Poika1E16: Tosi usein on, ettei ruoka kelpaa tytöille, vaan mieluummin ostetaan ne 50 sentin nuudelit.



Kuva 3. Esimerkkejä nuorisotalojen kioskitarjonnasta.

Resurssit ja toimintatavat

Toisena osatekijänä ovat resurssit ja toimintatavat. Kuten edellä todettiin, useimilla nuorisotaloilla on keittiö ja jotain ruokaan liittyvää toimintaa sekä kiosk, josta myydään välipaloja. Nuorisotaloilla on myös muita ruokaan liittyviä käytäntöjä: kesäaikaan voidaan viljellä omia kasviksia, grillataan pihalla ja järjestetään leireille välipaloja sekä pidetään kesäkahvilaa. Nutakeittiö on kuitenkin tuonut mukana oleville nuorisotaloille aiempaa paremmat resurssit. Tutkimuksessa mukana olevilla nuorisotaloilla ei ole aiemmin ollut mahdollisuutta tarjota nuorille näin paljon mahdollisuuksia valmistaa ruokaa tai syödä maksutta.

Tyttö2A13: Ei siellä ole tätä Nutakeittiötä. Siellä saa kai vaan perjantaina ruokaa.

Tyttö1A14: Perjantaisin saa tehdä ihan mitä haluaa, mutta ei siellä kai muuten tehdä ruokaa.

Tyttö2A13: Mutta ne ei saa sitä ilmaiseksi. Ne joutuu ostaa ne aineet.

PoikaA14: Niin, se on vaan tää nuta, joka saa tuolta Alepalta ruokaa.

Nutakeittiön resurssit ja toimintatavat muodostuvat käytettävissä olevista ruokatarvikkeista ja työvälineistä sekä ohjeista ja yhteisistä pelisäännöistä. Alepasta saadaan lähellä viimeistä myyntipäivää olevia ruokia ja raaka-aineita. Saaduilla ruoilla on suuri merkitys, kun nuoret miettivät, mitä ruokaa he voivat valmistaa. He ensin tarkastavat käytettävissä olevat raaka-aineet keittiössä (Kuva 4). Osa Alepasta saaduista raaka-aineista käytetään heti, mutta Nutakeittiö-toimintaa varten on nuorisotaloille hankittu myös pakastimet. Pakastamalla saadut raaka-aineet eivät mene hukkaan ja aiemmin haettuja ruokia ja raaka-aineita on nuorten käytettävissä myöhemmin.

Poika2F15: Kaikkea, mitä on tossa pakastimessa ja tossa jääkaapissa saa käyttää. Me päätetään.

Poika3F14: Saa käyttää täältä. Kun avaa tän kaapin, saa käyttää mitä vaan. Sieltä löytyy Mutti doppia ja kaiken maailman juttuja. Tonnikalat. Kyllä sieltä löytyy ja pakkasestakin. Kun tarpeeksi syvälle tonkii, niin aina jotain jännittävää löytyy.

PoikaF15: Mut me käydään kaupassa. Ensin pitää kattoo kaapista, löytyyks sieltä ja onks riittävästä.



Kuva 4. Nuorisotalon raaka-aineiden mukaan päätetään, mitä valmistetaan.

Nuorisotalolla on kodinomaiset, nuorten mielestä riittävät työvälineet ja astiat valmistaa ruokaa ja kattaa ruokapöytä. Nuoret havaitsevat joskus keittiössä puutteita, mutta usein puuttuvaksi luultu asia löytyy nuorisotyöntekijältä kysyttäessä. Jos ei löydy, nuorisotyöntekijät kirjaavat puutteet ylös ja ne pyritään paikkaamaan, kun siihen on taloudellinen mahdollisuus. Nuorten esittämistä toiveista keskustellaan yhdessä ja joskus todetaan, ettei toiveita ole mahdollista tai tarkoituksenmukaista toteuttaa.

Nuorisotalon keittiössä on myös kirjallisia ohjeita, joiden tarkoituksena on ohjata nuorten toimintaa (Kuva 5). Ohjeet koskevat keittiössä käyttäytymistä. Joskus keittiössä on myös merkitty, mistä minkäkin asian löytää. Keittiössä pyritään lajittelemaan jätteet ja siihen liittyen on kirjallisia ohjeita.



Kuva 5. Keittiöiden kirjallisia ohjeita.

Nuorisotaloilla on yhdessä nuorten kanssa sovitut pelisäännöt. Nutakeittiössä yhteisinä pelisääntöinä on, että ruoanvalmistuksen aloittanut ryhmä vastaa siitä, että ruoka valmistuu ja tarjoillaan, mutta myös jälkityöt hoidetaan. Nuoret suunnittelevat itse ruoanvalmistuksen ja sopivat toimintatavoista. Tähän palataan luvussa 4.4.2.

Poika1F14: Tääl on ollut tosi vapaata tää ruoanteko, varsinkin nuorten ajalla. Periaatteessa kuka tahansa voi milloin vaan mennä tonne jääkaapille ja ottaa sieltä vaikka kanapaketin ja paistaa sen. Sit vaan siivoo omat jäljet ja kaikki on hyvin.

Nutakeittiön aikatauluja määrittää kaupan ja keittiön välinen logistiikka. Ruokaa haetaan Alepasta kaupan kanssa sovittuina päivinä, jotka vaihtelevat eri taloissa. Osalla nuorisotaloista nuoret hakevat ruoat itse tai nuorisotyöntekijän kanssa, osalla taloista nuorisotyöntekijät huolehtivat ruoan hakemisesta, koska haku ajoittuu koulupäivään. Yhden nuorisotalon nuoret käyvät myös ostoksilla lähikaupassa nuorisotyöntekijän kanssa. Kauppa ruokaympäristönä on hyvin erilainen, kun ostetaan tuotteita oman valinnan perusteella.

Poika1C16: Raaka-aineet on yleensä valmiina, koska ohjaaja kertoo yleensä, mitä on. Ehdottaa ruokia eikä tarvii lähtee hakemaan mitään kaupasta.

Poika1E16: Joskus käydään kaupassa ensin, jos me tehdään jotain ruokaa ja täällä ei oo jotain, sit pitää käydä. Me ostetaan jotakin muuta lisäksi.

Ruoka ja juoma

Valmistettavan aterian määritelmä vaihtelee aineistossa sen mukaan, mitä nuoret haluavat valmistaa ja mitä ruokatarvikkeita on käytettävissä. Aina se kuitenkin koostuu ruoasta ja juomasta. Ruoka ja juoma konkretisoivat nuorten ruoanvalmistuksen tuloksen: sen, mitä ruokaa on tarjolla ja mitä nuoret syövät. Jokainen nuori ottaa itse ruokaa omalle lautaselleen. Kun ruoka on ilmaista, valtaosa nuorista syö. Erityisesti tytöt saattavat jättää syömättä, jos ruoka ei ole mieleinen, ja ostaa väli-palaa kioskista (ks. edellä).

Poika3B17: Kaikki saa syödä ja kaikki yleensä syö. On sillä tietty merkitystä, mitä on tarjolla. Jos on esim. ruisleipää, sitä syödään vähemmän kuin vaaleeta leipää.

TyttöID14: Syön mä. Ja muutki syö, jos ei allergioita tai sellasta.

Havaintoaineiston perusteella voidaan todeta, että kaikilla mukana olleilla nuorisotaloilla nuoret kokosivat lautasensa sen perusteella, mitä oli tarjolla, mitä teki mieli ja kuinka nälkäinen nuori oli. Joskus kasviksia ei ollut tarjolla tai niitä oli hyvin vähän. Esimerkiksi kuvassa 6 toiselle aterialle käytettävissä oli vain herkkusieniä ja tomaattisäilykettä ja toisella aterialla oli mahdollisuus käyttää monia kasviksia.



Kuva 6. Kaksi ateriaesimerkkiä.

Ruokatarvikkeiden hankintaan liittyvät käytännöt vaihtelivat eri nuorisotaloilla: joissain nuorisotaloissa oli ruokaan varattu rahoitusta ja osa raaka-aineista hankittiin ostamalla kaupasta. Näin voitiin valmistaa monipuolisempi ateria.

Vuorovaikutus ja ilmapiiri

Neljäs osa-alue perustuu vuorovaikutukseen eli yhdessä toimimiseen ja sen puitteisiin. Nutakeittiössä vuorovaikutus toteutuu suunniteltaessa ja valmistettaessa ruokaa sekä yhdessä syödessä. Nuoret valmistavat ruokaa 2-4 nuoren ryhmässä.

Merkittävää on se, kenen kanssa nuoret syövät ja millainen tilanne ja tunnelma ovat. Tutkimuksen aikana useimmilla nuorisotaloilla syömään tulivat myös nuorisotyöntekijät ja muita nuoria. Yhdessä syöminen auttaa tutustumaan toisiin nuoriin ja ohjaajiin, rakentaa yhteisöllisyyttä ja turvallista ilmapiiriä. Nuorten väliseen vuorovaikutukseen palataan vielä tarkasteltaessa tämän tutkimuksen oppimiseen liittyviä tuloksia.

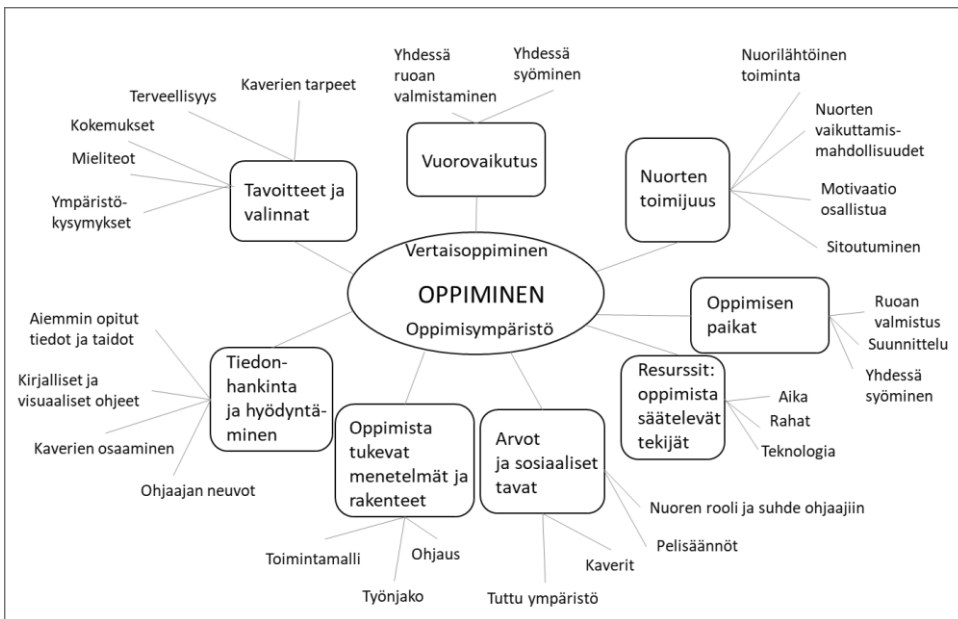
Viides osatekijä Nutakeittiön ilmapiiri rakentuu neljän muun osa-alueen perusteella. Tähän aineistoon perustuen kaikilla nuorisotaloilla ilmapiiri oli rento ja kannusti nuorten omaan aktiivisuuteen Nutakeittiössä.

PoikaA14: Ja yleensä, jos on innokkaita kokkaajia, ohjaajat sanoo, että te voitte nyt tehdä ruokaa ja silloin muut eivät pääse keittiöön pyöriä ja hyöriä.

Eroja nuorisotalojen välillä oli toki nähtävissä sen suhteen, kuinka nuorilähtöistä ruoanvalmistus oli ja miten Nutakeittiö rakensi yhteishenkeä taloilla. Ryhmäkeskustelujen ja havainnoinnin perusteella joillain taloilla ruoanvalmistaminen tuntui olevan sallittua vain silloin, kun se sopi ohjaajille. Toisilla taloilla ilmapiiri oli sellainen, että nuoret saivat valmistaa ruokaa aina halutessaan, jos kaapeissa oli raaka-aineita. Ilmapiiriin vaikutti myös se, miten Nutakeittiöön osallistuminen järjestettiin. Erityisesti niillä taloilla, joissa kaikki saivat osallistua yhteiselle aterialle, Nutakeittiöllä tuntui olevan yhteishenkeä ja yhteisöllisyyttä vahvistava rooli. Ryhmäkeskusteluissa tuli esiin, että taloilla, joissa pääasiassa vain ne nuoret söivät, jotka valmistivat ruokaa, Nutakeittiö saattoi aiheuttaa negatiivistakin sananvaihtoa ja jakaa nuoria eri ryhmiin. Kuten edellä todettiin, vuorovaikutus ja ruokaympäristön ilmapiiri korostuvat pohdittaessa oppimista. Näitä ruokaympäristönkin osatekijöitä tarkastelen oppimisen näkökulmasta seuraavassa luvussa.

4.4.2 Ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen osana oppimisprosessia

Nuorten ryhmäkeskusteluissa nousi vahvasti esiin vertaisten merkitys ja myös vertaisten kanssa oppiminen. Oppimista tarkastellaankin tässä tutkimuksessa vertaisoppimisen näkökulmasta. Vertaisoppimisen edellytys on turvallinen, joustava ilmapiiri, joka kannustaa aktiiviseen toimijuuteen, ajatustenvaihtoon ja vuorovaikutukseen. Näitä teemoja (Kuvio 9) pohditaan seuraavaksi nuorten keskusteluaineiston pohjalta. Nuorten näkökulmia tarkastellaan myös havainnointi- ja nuorisotyöntekijöiden haastatteluaineistojen kautta.



Kuvio 9. Nutakeittiössä ja kokkikerhossa oppimisen eri ulottuvuudet tässä tutkimuksessa.

Nuorten vertaisoppimista voidaan tukea toimivan oppimisympäristön avulla (Fawcett & Garton, 2005; ks. Luku 3.2.3). Seuraavaksi tarkastelen ensin Nutakeittiötä oppimisympäristönä: sitä, miten Nutakeittiö-ympäristö tukee nuorten oppimista ja miten oppimisympäristö linkittyy ruokaympäristöön. Resurssien osalta aineisto oli osittain päällekkäinen ruokaympäristön resurssien kanssa ja sitä näkökulmaa käsitelin edellisessä alaluvussa. Oppimisympäristön jälkeen paneudun aineistosta nousseisiin vertaisoppimisen näkökulmiin.

Oppimista tukevat ympäristöt

Nutakeittiö on informaali oppimisympäristö, jolloin huomioidaan kaikki oppimista edistävät prosessit riippumatta siitä, ovatko ne tarkoituksellisia (Pantzar, 2004, s. 54). Edellisessä alaluvussa todettiin, että ruokaympäristön ilmapiiri muodostuu siitä, miten muut osatekijät toimivat. Samoin oppimisympäristössä ilmapiiriin vaikuttavat monet eri tekijät. Kun toimintaan osallistuu samoja nuoria, he oppivat tuntemaan toisensa paremmin, mikä edistää luottamusta. Turvallista, myönteistä ilmapiiriä vahvistavat myös tutut aikuiset ja tuttu nuorisotalo, jossa nuoret ovat käyneet pitkään, ja jonka keittiössä he ovat toimineet aiemmin. Tutkimukseen osallistuneilla nuorilla oli vahva luottamus nuorisotyöntekijöihin. He kokivat myös, että heitä on helppo lähestyä ja he ovat nuorisotalolla juuri nuoria varten.

Tyttö1A14: Tai koska me puhutaan niiden kanssa aika paljon. Mä puhun niiden ohjaajien kanssa paljon enemmän täällä ku XXX:llä (toinen nuorisotalo). Täällä on kuitenkin niin vähän ihmisiä ja mä tunnen nää ohjaajat tosi hyvin. On niin ku helppo puhua ruoasta ja muustakin.

Tyttö1D14: Nutalla on aina hyvä tunnelma. Siel on kavereita. On helppo olla. Ohjaajat on kivoja ja auttaa aina.

Informaalissa oppimisympäristössä nuoret hyödyntävät sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, erilaisia kokemuksia, elämyksiä, aistihavaintoja ja tietoja (Risku-Norja, 2016, s. 156–157). Yksi oppimisen kannalta kiinnostava kysymys on, mistä ja miten nuoret hankkivat tietoja ja tarvittavia uusia taitoja, jotta he onnistuvat ruoanvalmistuksessa. Aineiston perusteella on selvää, että ensisijaisesti nuoret etsivät ideoita ja ruokaohjeita internetistä. Tähän tiedonhankintaan yhdistyy teknologia, sillä nuorisotaloilla on käytettävissä tabletit, mutta nuoret käyttävät tiedonhankintaan omia älypuhelimiaan. Google-haku on nuorille tuttu ja sitä kautta on helppo löytää ohjeita. Nuoret arvioivat joskus ohjeiden oikeellisuutta, usein kuitenkin otetaan ensimmäinen vastaan tuleva ohje. Eniten käytetään Valion ja Kotikokki-sivustoja. Ohjeita katsotaan myös YouTuben videoista, joissa tehdään joku ruokalaji tai näytetään esimerkiksi sipulin leikkaaminen.

Tyttö1A14: Me haetaan aika paljon netistä. Ja joskus katotaan videoita YouTubesta esim. miten leikataan sipulia.

Tyttö2G15: Yleensä mä otan reseptin, joka näyttää kaikist paremmalta. Se on se ensimmäinen.

PoikaF15: Kotikokki.

Tyttö3G14: Joskus mun tarvii etsii ohjeita, niin ku XX:n (maa) ruokii. Etsin netistä.

Jos ohjeet eivät riitä avuksi ruoanvalmistukseen tai ohjeita ei haluta etsiä, nuoret turvautuvat toisiinsa. Oppimisympäristö on rakennettu niin, että nuoret valmistavat ruokaa yhdessä ja se mahdollistaa, että he samalla keskustelevat ruoanvalmistuksesta, tekevät yhdessä valintoja ja kysyvät toistensa mielipiteitä. Nuoret kysyvät neuvoa ja apua toisiltaan. Jos joku ei osaa esimerkiksi paistaa lihaa, toinen nuori voi näyttää esimerkkiä. Nuoret kertoivat myös oppivansa seuraamalla muiden nuorten työskentelyä.

Poika1F14: Jos ei osata, sovelletaan tai kysytään apua toisilta. Ei me ohjaajilta kysytä.

Tyttö1G14: Nutalla mä opin todella paljon. Kun kaikki muutkin tekee, mä katon niitä ja mä opin pikkuhiljaa, miten ne tekee. Ja sit mä testaan.

Kolmantena tiedonhankinnan tapana nuoret kuvasivat neuvojen kysymisen nuorisotyöntekijöiltä. He kysyvät neuvoa eniten etsiessään eri työvälineitä ja raaka-aineita. Neuvoa kysytään myös leivonnassa, kypsennysajoissa, kypsyyksien arvioinnissa, leikattavien palojen koossa ja maustamisessa. Nuorisotyöntekijät voivat myös näyttää, miten kasvikset pilkotaan tai porkkana pilkotaan sopivan kokoisiksi paloiksi. Joskus nuoret saavat valmiit ohjeet nuorisotalolta.

PoikaA14: Joskus ohjaajat antaa ohjeet sillee, tossa on.

Tyttö1A14: Aika usein kysytään ohjaajilta tai jos toiset tietää.

Poika2F15: No, siis jos me esimerkiksi leivotaan ja mulle tulee silleen, että hetkinen nyt mä en kyllä muista millään, miten mä teen tän taikinan ilman ohjetta helposti, niin sit mä yleensä käyn varmistaa ohjaajilta: "Hei, tehtiiks se näin?"

Tiedonhankinnan rinnalla tärkeänä asiana aineistosta nousi se, että nuoret hyödyntävät paljon aiempaa osaamistaan ja soveltavat sitä aktiivisesti. Mitä kokeilemampia nuoret ovat ruoanvalmistuksessa, sen vähemmän he käyttävät varsinaisia ruokaohjeita tai kysyvät neuvoa nuorisotyöntekijältä. Myös luovuudelle on tilaa. He tekevät aiemman kokemuksen pohjalta uusiakin ruokalajeja. Vastaavasti voi olettaa, että nuorisotalolla opittuja tietoja taitoja hyödynnetään muissa ympäristöissä. Tämä kuitenkin jakoi jonkin verran tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten näkemykset.

Tyttö1A14: Mä oon ainakin oppinut lohi- ja jauhelihiapiirakan. Sit jotain leivonnaisii.

Tyttö2A13: Paitsi oikeesti lohkoperunat on sillee. Mä en ees osannut tehdä niitä ja sit X (ohjaaja) opetti. Ja nyt mä teen niitä aina kotona.

Poika1F14: Joo me. Jos jotain asiaa täällä ei ole, sovelletaan. Jos jotain pitää hakea, omalla rahalla, haetaan. Eli tässä pitää soveltaa. Ne, mitä tulee Alepasta, niitä yleensä käytetään. Tietenkin, jos joku kerma puuttuu ja tuolla ohjaajien jääkaapissa toimistossa on jotain, kyllä sitä yleensä saa käyttää. Mut ei hirveesti muuta. Ei me silleen yleensä lähetä ostaa kaupasta mitään, jos joku puuttuu.

Herää kysymys, missä nuoret kokevat oppineensa nyt hyödyntämiään tietoja ja taitoja. Nuoret oppivat ruoanvalmistamiseen liittyviä tietoja ja taitoja eniten kotona vanhemmilta ja isovanhemmilta. Ruokaa valmistetaan yhdessä, mutta nuoret

kokivat oppivansa myös valmistaessaan ruokaa itsenäisesti kotona: kokeillen erilaisia ruokia ja ruoanvalmistustapoja sekä maustamista.

Poika1E16: Mutsi ja faija opetti.

Poika2E16: Niin ja mun mummikin on opettanut mulle.

Poika1E16: Samoin yks mun siskoist on opettanut mulle, kun se on kokki.

Poika2E16: Mä autan yleensä mun äitiä laittaa ruokaa.

Tyttö2G15: Mä niin ku katon, ku ihmiset tekee, ja mä opin. Esimerkiksi mun mummi ei päästä mua lähelle liettä, mut mä katselen, miten se tekee ja se jää mun päähän. Sit mä voin kokeilla myöhemmin.

Kaikki nuoret olivat osallistuneet kotitalousopetukseen ja nuoremmat keskusteluihin osallistuvista nuorista oli keskustelujen aikaan kotitalousopetuksessa koulussa. Kotitaloudessa oppimisessa nuorten kokemukset jakaantuivat. Paljon ruokaa kotona ja nuorisotalolla valmistavat nuoret eivät kokeneet oppineensa niinkään paljon oppitunneilla. Kotitaloudessa opetettavat, ruokaan liittyvät asiat, olivat heille jo ennestään tuttuja ja he kokivat, etteivät saa hyödyntää osaamistaan tunneilla. Nuoret eivät uskoneet, että koulussa oltaisiin kiinnostuneita siitä, että he valmistavat ruokaa nuorisotalolla, eivätkä olleet kertoneet siitä kotitalousopettajalle.

Poika1F14: Kotitaloudessa ei kyl oo opittu.

Poika3F14: Siel oppi jotain tiettyjä tekniikoita, muttei mitään yleisiä juttuja ruoasta tai että kanassa on salmonellaa. Ne on opittu kotona.

Poika1F14: Mut siit köksästä vielä. En mä tiedä, onks siitä ollut hirveesti apua, kyllä nyt tietää, että kanaa pitää käsitellä silleen, että siinä vois olla salmonellaa ja kaikkee. Me ollaan opittu kotoa.

PoikaA14: Mä en jaksa oikein usko, että niitä koulussa kiinnostais, mitä me täällä tehdään.

Tyttö1A14: X:ä (kotitalousopettaja) ehkä kiinnostais, mut Y:tä (kotitalousopettaja) ei. Se ei oo mun ope. Meidät on jaettu kahteen ryhmään.

...

Tyttö1A14: Riippuu millä tuulella ne on, kiinnostaako niitä mikään.

Tyttö2A13: Ja sillä ei oo köksän tunnilla väliä, missä sä oot tehnyt ruokaa, koska köksän tunnilla on pakko tehdä ihan täysin ohjeiden mukaan.

Oppimisympäristössä nuorisotyöntekijöillä on tärkeä rooli. Heidän tehtävänsä on varmistaa, että ympäristö kannustaa vuorovaikutukseen, on turvallinen ja toi-

miva. (Ogden, 2000, s. 224). Keskeistä on myös varmistaa nuorten aktiivinen osallistuminen ja vuorovaikutus (Fawcett & Garton, 2005; Rogoff ym., 2003). Nuorisotyöntekijöiden näkökulmasta ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen ovat nuorisoyllisiä toimintatapoja, jotka motivoivat nuoria, luovat yhteishenkeä ja antavat tilaa keskustella nuoren elämästä yhdessä tekemisen lomassa.

Nuorisotyöntekijä1, nainen: Ihan nuorisotyön ytimessä ollaan. Saa hyvän kontaktin nuoriin, tutustuu ja nuoret puhuu muitakin juttuja.

Nuorisotyöntekijä4, nainen: Tämä on ihan perusnuorisotyötä. Yhdessä tehdessä nuoret tutustuvat ja syntyy hyvä fiilis. Sitten on helpompi jutella muistakin asioista. Tässä se tekeminen on ruoanvalmistus.

Nuorisotyöntekijä7, nainen: Ja ruoka motivoi nuoria tulemaan tänne ja yhdessä syöminen tekee hyvää yhteishengelle.

Nuorisotyössä informaali oppiminen perustuu nuorten ja nuorten kanssa työskentelevien aikuisten keskinäiseen yhteistyöhön ja lähtökohtana ovat nuorten tarpeet ja kiinnostus (Batsleer, 2008). Nuorisotaloilla nuoret arvostavat sitä, että nuorisotyöntekijät toimivat yhdessä heidän kanssaan, eivät muistuta ”opettajaa”. Tästä näkökulmasta voidaan ajatella, että Nutakeittiössä on yhteisöllisen oppimisen piirteitä (vrt. Panitz, 1999, ss. 11–12). Nuorisotyöntekijän tapa tukea ja ohjata nuoria lähtee periaatteesta nuorista, heidän tarpeistaan ja asettamistaan tavoitteista.

Tyttö2A13. Ne ei oo niin kun ohjaajia, vaan ne on niin ku mejän kaa. Ne ei oo sellasii opettajii, ketkä káskee.

Tyttö1A14: Me puhutaan niiden kaa koko ajan.

Tyttö2A13. Ne ns. ymmärtää.

Nuorisotyöntekijä5, mies: Minä olen keittiössä poikien kanssa. Katson, että asiat etenevät ja autan tarpeen mukaan. Siinä samalla jutellaan muitakin asioita.

Oppimisen näkökulmasta kysymys on myös siitä, kuinka oppimaan kannustava ilmapiiri on. Siinä on roolinsa niin vertaisilla kuin aikuisillakin. Tässä oli nähtävissä eroja nuorisotalojen kesken siinä, kuinka nuorisotyöntekijät omalla toiminnallaan antavat nuorille tilaa kokeilla ja ohjaavat nuoria oppimaan, ei vain nopeasti valmistamaan ruokaa. Erot oli nähtävissä siinä, kuinka paljon nuoret kokeilivat uusia asioita, harjoittelivat taitoja ja keskustelivat valinnoistaan.

Nuorten keskustelujen, nuorisotyöntekijöiden haastattelujen ja havainnoinnin perusteella oli nähtävissä, ettei yhteisiä, Nutakeittiötä varten sovittuja ohjauksen

menetelmiä tai toimintatapoja ole. Näin ollen ei voida myöskään suoraan määrittää, pohjautuuko Nutakeittiö yhteisölliseen vai yhteistoiminnalliseen oppimiseen (ks. Luku 4.2.2). Jokainen nuorisotyöntekijä toteuttaa omaa rooliaan oman persoonansa ja ohjaustapojensa mukaisesti. Ohjauksen tapojen toisessa ääripäässä on nuorisotyöntekijä, joka osallistuu itse aktiivisesti ja tekee asioita nuorten sijaan, jopa rajoittaa nuorten tekemistä. Toisessa ääripäässä nuorisotyöntekijä seuraa nuorten tekemisiä aika-ajoin ja neuvoo ja auttaa tarvittaessa. Ruokatottumusten näkökulmasta aikuisten on tärkeää tarjota mahdollisuuksia, kannustaa ja ohjata nuoria ennemmin kuin asettaa kieltoja ja rajoituksia (Stok, de Vet, de Wit, Renner & de Ridder, 2015, s.53). Ohjaamisen intensiteetti riippuu yhtäältä nuorisotyöntekijän omista tavoista ja toisaalta siitä, kuinka usein nuoret ruokaa valmistavat nuorisotalolla ja kuinka kokeneita nuoret ovat. Ohjaus on verbaalista, mutta myös näyttämällä opettamista (Kuva 7). Osa nuorisotyöntekijöistä on itse kiinnostunut ruoanvalmistuksesta ja osalla on koulutus ravintola-alalta. Toiset taas toteuttavat Nutakeittiötä ilman erityistä kiinnostusta ruokaan ja sen valmistamiseen. Suurin osa nuorisotyöntekijöistä ohjaa nuoria omilla arjen ruoanvalmistuksen taidoillaan.

Tyttö2A13: Ja siten ne vähän ohjaa, että kannattaa tehdä sitä ja antaa vinkkejä. Ohjaajat tulee neuvomaan joskus itse. Ohjeita ja neuvoja ei kyllä tarvii enempää.

Poika1F14: Useimmiten me ollaan keskenämme keittiössä. Ne vaan kiertelee ja puhuu tuolla ulkopuolella ja me saadaan tehdä, mitä halutaan.

Poika3F14: Sit kun ne on täällä, se ei oo ehkä niin paljon soveltamista ja sit kun ne on muualla, sit sovelletaan. Ohjaajilta tulee palautetta ei sen takia, et se ruoka olis jollain tapaa pahaa, vaan sen takia, et me ollaan käytetty ihan hulluna jotain curryä tai jotain muuta.



Kuva 7. Nuorisotyöntekijä näyttää, miten sipuli pilkotaan.

Nuorisotyöntekijä1, nainen: Aluksi olin koko ajan nuorten kanssa keittiössä. Neuvojin ja ohjasin. Nyt nämä ovat oppineet paljon. Kokeneemmat nuoret saavat tehdä aika itsenäisesti. Kun nuoret aloittavat ruoanvalmistuksen, katsomme yhdessä, mitä on tullut Alepasta. Nuoret miettivät, mitä tekevät. Sitten ne saavat tehdä ruokaa itsenäisesti. Minä käyn katsomassa ja kysymässä, miten menee. Välillä nuoret tulevat kysymään neuvoa.

Nuorisotyöntekijä6, nainen: Nuoremmat (varhaisnuoret) tarvitsevat koko ajan valvontaa, mutta nämä kokeneemmat tekevät itsenäisesti. Välillä tulevat kysymään ja joskus minä käyn tässä keittiössä katsomassa, miten menee. Pojat saavat kokeilla. Jos epäonnistuu, ei se haittaa. Sitten mietitään, mikä meni pieleen. Ohjaajana varmistan aina, että tekeminen on turvallista. Jos veitsi heiluu liikaa, puutun heti.

Nuorisotaloissa yhdessä syöminen näyttäytyy toimintatapana, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen nuorten kanssa ja välillä. Syöminen on selvästi sosiaalinen tapahtuma, jolloin nuoret keskusteleivat ruoasta ja myös muista asioista. Yhdessä syöminen luo talolle yhteishenkeä, tekee näkyväksi ruokaa valmistavien nuorten osaamisen ja luo välittämisen ilmapiiriä. Nuorisotyöntekijät kertoivat, että nuorten kanssa yhdessä syötäessä keskustellaan ruoasta, nuorten ajankohtaisista asioista, viihdytään ja joskus myös käydään läpi, miten pöydässä käyttäydytään. Se myös mahdollistaa palautteen antamisen. Nuorisotyöntekijät kokivat, että se on oleellinen osa ruoanvalmistusta nuorisotalolla. Kuitenkaan he eivät aina syö yhdessä nuorten kanssa.

Tyttö2G15: Viime vuonna meillä oli yksi ohjaaja, joka oli opiskelija-ohjaaja. Hän oli mies. Hän söi mejän kanssa, mut ei nyt enää kukaan ole, elikkä me syödään vaan yksin.

Nuorisotyöntekijä1, nainen: Yhdessä syötäessä voidaan sitten jutella, miten meni ja miltä ruoka maistui.

Nuorisotyöntekijä4, nainen: Joskus pojat ovat levottomia ja joku haluaa mennä sohvalle syömään. Kaikki syömme pöytien ääressä samassa tilassa. Siinä samalla voi ohjata, miten pöydässä käyttäydytään.

Nuorisotyöntekijä7, nainen: Kyllä tarkoitus olisi syödä nuorten kanssa yhdessä. Aina se ei onnistu, kun täällä on niin paljon muita nuoria. Aina maistan kuitenkin, miltä ruoka maistuu.

Ruoanvalmistusprosessin aikana nuorisotyöntekijöillä on tilaisuus ohjauksen ohella auttaa nuorta arvioimaan sitä, miten meni, ja antaa palautetta. Nuorten puheessa ei kuitenkaan kovinkaan usein noussut esiin, että nuorisotyöntekijät kävisivät heidän kanssaan läpi sitä, miten itse ruoanvalmistus meni. Nuorisotyöntekijät keskittyivät enemmän valmiiseen ruokaan. Nuorten kokemus on, että ruoka on lähes aina onnistunutta, ja he saavat positiivista palautetta toisilta nuorilta ja nuorisotyöntekijöiltä. Hei eivät kaipaa enempää palautetta. Positiivisena palautteena nousi esiin myös se, että nuoria on pyydetty valmistamaan ruokaa myös nuorisotalolle tuleville vierailloille.

Tyttö1A14: Suurin osa tulee syömään, kun me tehdään ruokaa. Tosi monella on nälkä ja sit sua väsyttää etkä jaksa tehdä ruokaa. On niille helpompi, jos joku muu tekee.

Tyttö2A13: Ne on ihan, että ”jes ruokaa”.

Tyttö1A14: Mutta ei kukaan oo koskaan arvostellut negatiivisesti, ainakaan paljoo.

Poika1B16: Ohjaajat on sanonu, että on hyvää. Niin, me tehtiin ruokaa niille pomoille. Jotkut ohjaajat ja 2 pomoa oli täällä. Tehtiin niille ruokaa.

Poika3B17: Tarjottiin.

Poika1B16: Ne kehuivat, että oli tosi paljon.

Poika3B17: Se pomo otti lisää.

Tilanteisiin, joissa nuoret syövät yhdessä, liittyy kaksi nuorten ristiriitaiseksi kokemaa toimintatapaa. Nuoret eivät usein kiitä toisia nuoria ruoasta. Jos ruoasta kiitetään, kiitos osoitetaan nuorisotyöntekijälle. Nuoret eivät kuitenkaan kaivaneet kiitoksia, muu palaute ja ruoan menekki riittävät. Sen sijaan nuoret antoivat kritiikkiä tilanteista, jossa osa nuorisotalolla usein syövästä nuorista ei osallistu edes jälkitöihin. Jos syömässä on muitakin nuoria kuin ruoanvalmistajat, osa nuorista jättää astiat korjaamatta. Nuorisotyöntekijät pyrkivät puuttumaan tilanteeseen, mutta eivät aina ole läsnä tai huomaa, keneltä astiat jäävät korjaamatta. Keskusteluun osallistuneet nuoret puhuivat myös vanhemmista, aiemmin nuorisotalolla vakinaisesti käyneistä nuorista, jotka tulevat vaatimaan ruokaa, ilman osallistumista muuhun toimintaan nuorisotalolla.

PoikaA14: Ne kiittää ohjaajia ruoasta, vaikka me ollaan tehty se ruoka.

Tyttö1A14: Aika usein moni sanoo, että on tosi hyvää ruokaa. Mut jos mä en itse tee ruokaa, ei mun tuu mieleen mennä kiittää, kun mä en edes ole varma, kuka sen ruoan on tehnyt.

Tyttö2A13: Ei se silleen ees haittaa, paitsi joskus se on ärsyttävää, kun ne syö kaiken. Ja se juttu, että ne syö, mutt eivät auta.

Tyttö1A14: Vois kehittää sitä, että ne jotka tekee ruokaa, ei joutuisi siivoamaan kaikki jälkiä. Että muutkin voisi välillä auttaa. Koska on tosi usein sellaisia ihmisiä, jotka eivät ikinä tee mitään.

Vertaisoppiminen

Vertaisoppimista nuorisotaloilla tarkastellaan kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisenä näkökulmana tarkastellaan nuorten toimijuutta ja sitoutumista ryhmän tavoitteisiin ja toimintaan, jonka jälkeen siirrytään nuorten välisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden näkökulmiin. Kolmantena pohditaan, miten nuoret asettavat tavoitteita ja minkä perusteella he tekevät vertaisryhmässä valintoja.

Nutakeittiö on nuorten vapaata toimintaa nuorisotaloilla. Ideana on, että nuoret voivat valmistaa ruokaa milloin vain, kun raaka-aineita löytyy, ja samalla luodaan oppimisen paikkoja Nutakeittiö-toiminnassa ja kokkikerhossa nuoret ovat aktiivisia toimijoita: he itse valitsevat osallistuvatko ruoanvalmistukseen ryhmässä ja ryhmän jäsenenä päättävät, mitä tekevät, ja vastaavat yhdessä koko prosessista. Ruoanvalmistus käynnistyy useimmiten nuorten omasta toiveesta, koska heillä on nälkä tai he haluavat tekemistä. Joskus, erityisesti toimikauden alussa aloitteentekijänä ovat nuorisotyöntekijät. He motivoivat nuoria osallistumaan ruoanvalmistukseen erityisesti, kun nuorisotalolla on uusia nuoria, ruokaa ja tuoretuotteita on saatu paljon tai nuorisotalolla on tilaisuus, jonne tarvitaan tarjoilua.

Tyttö1A14: Olin täällä joidenkin kavereiden kaa ja niiltä kysyttiin, haluttko tehdä ruokaa... ja sit me päätettiin, että mekin halutaan tehdä ja menimme mukaan.

Välillä X (ohjaaja) tulee sanomaan, että olisi jotain ja kysyy tehdäänkö. Usein meillä on nälkä ja halutaan tehdä ruokaa ja mennään kysymään, voidaanks tehdä ruokaa. Me niin ku ite kysytään.

Poika2E16: Mehän niitä ruokia koko ajan suunnitellaan. Voidaan tehdä, jos halutaan. Me suunnitellaan ennen lauantaita. Pitkin viikkoa.

Ruoanvalmistuksen motiivina nälkä tuli esiin jokaisessa keskustelussa ja aina ensimmäisenä. Se sai yhtäältä pohtimaan, millainen motivaatiotekijä nälkä on oppimisen näkökulmasta. Kun nuorilla on nälkä, ensisijainen tarve on saada ruokaa nopeasti ja voi olla, ettei tällainen tilanne tue oppimista. Toisaalta herää kysymys, voidaanko nuorisotaloilla vaikuttaa siihen, ettei nuorten nälkä olisi niin suuri, että se estää oppimista. Sen selvittämiseksi tulee ymmärtää, mistä nälkä johtuu.

Nuorisotyöntekijöiden haastatteluissa nousi kolme näkökulmaa nuorten nä-
lästä: koulu, nuoruus ja koti. Yhtäältä nuorisotyöntekijät totesivat myös aiem-

missa tutkimuksissa (esim. Kouluterveyskysely 2013; 2017) nousseen seikan, etteivät nuoret syö kunnolla koulussa. Toisena esiin nostettiin nuoruus, se että nuoret ovat kasvavia ja tarvitsevat paljon ruokaa. Kolmantena todettiin, etteivät nuoret ole käyneet kotona syömässä tai kotona ei ole ruokaa.

Nuorisotyöntekijä1, nainen: Nuorilla on aina nälkä. Osa tulee tänne suoraan harrastuksista eikä ole käynyt kotona syömässä. Aika moni ei syö koulussakaan. On se toki niinkin, että nuoret kasvavat ja erityisesti pojilla on aina nälkä.

Nuorisotyöntekijä4, nainen: Täällä on paljon vuokrataloja ja vähävaraisia perheitä. Ei aina ole rahaa ruokaan. Sitten ne tulee tänne ja niillä on nälkä.

Nuorisotyöntekijä6, nainen: Nuorilla on nälkä. Se liittyy nuoruuteen, mutta toisilla ei selvästi ole vanhemmat kotona laittamassa ruokaa tai jääkaapissa ei ole ruokaa tai ei ole käynytkään kotona. Sitten on tämä kouluruoka – jos sitä ei syö, onhan sitä nälkä illalla.

Kouluruokailu nousi esiin myös nuorten keskusteluissa. Se jakoi nuorten mielipiteitä, mutta osaltaan myös vahvisti nuorisotyöntekijöiden kertomaa siitä, että kouluruoka jää nuorilta usein väliin. Huomio kiinnittyi myös siihen, että pojat syövät tyttöjä useammin koulussa. Maahanmuuttajataustaiset nuoret arvostavat kouluruokaa enemmän ja useammin kuin muut nuoret. He myös kertovat, että ruoka on hyvää, vertasivat sitä jopa ravintolaruokaan.

Tyttö2A13: Riippuu, mitä ruokaa on, syödäänkö.

Tyttö1A14: Mä ainakin syön mieluummin leipää. Jos on lyhyt päivä, en mä yleensä syö siellä.

Tyttö2A13: Tai sit otan omii eväitä. Se riippuu siitä, mitä ruokaa on. Tosi usein on pahaa ruokaa.

Tyttö1A14: Tai sit jos meillä on rahaa, me käydään kiskalla tai... meillä on aika pitkä ruokavälkkä, niin me ehditään bussilla käymään Alepassa tai Lidlissä.

...

PoikaA14: Mulla ei oo ikinä rahaa. Mä syön kouluruokaa. Mut esimerkiksi on monta sellaista ruokaa, joista mä en tykkää koulussa siis.

Tyttö1A14: Kun meillä on kaksi ruokailua: myöhänen ja aikanen. Tosi usein niille, jotka syö myöhemmin, ei riitä melkein mitään.

PoikaA14: Mmmm. Sekin on ärsyttävää, että kouluun on määrätty yksi kalaruoka- ja yksi kasvisruokapäivä. Tää kasvisruokapäivä tuntuu sellaiselta, ett eiks täällä nyt vois olla jotain lihaa.

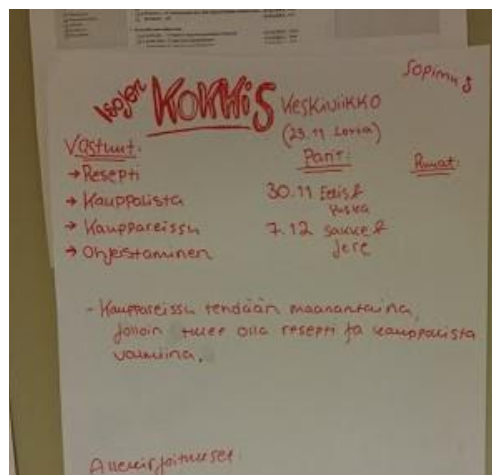
Tämänkin aineiston perusteella yksi ratkaisu nälkään voisi olla kouluruokailu (vrt. esim. Kouluterveyskysely 2017). Iltapäivän nälkää saattaisi vähentää se, että nuoret söisivät koulussa monipuolisemmin ja useammin. Nuorisotyöntekijät voivat kannustaa nuoria syömään koulussa, mutta nuorisotaloilla muut keinot tämän suhteen näyttävät olevan vähäiset. Nuorisotaloilla konkreettinen tapa hillitä nuorten nälkää voisi olla välipalan tarjoaminen ennen varsinaista ruoanvalmistusta, jolloin nuorten saattaisi olla helpompi keskittyä oppimiseen. Se, onko tällainen käytäntö mahdollinen, riippuu nuorisotalojen resursseista.

Nuorten sitoutuminen ruoanvalmistukseen ja yhdessä syömiseen vaihtelee toiminnan luonteen mukaan. Nutakeittiössä nuoret sitoutuvat ruoanvalmistukseen yhden kerran, pidempää sitoutumista ei vaadita. Jokaisella kerralla päätetään erikseen kunkin ruoanvalmistuksen tavoite. Nuoret sitoutuvat tavoitteeseen, joka on kertaluontoinen. Vaikka toimintamalli ei edellytä pitkäkestoista sitoutumista, mukana on nuoria, jotka ovat usein valmistamassa ruokaa nuorisotalolla. Kokkikerhossa edellytetään pidempikestoista sitoutumista. Yhteinen tavoite on koko kokkikerhon toteutuminen, sillä se edellyttää sitoutumista kolmeen kertaan ja kerran suunnitteluvastuuseen (kuva 8). Niin nuorisotyöntekijä kuin nuoretkin kertoivat, että sitoutuminen kolmeksi kerraksi on monelle nuorelle vaikeaa.

PoikaA14: Mä teen joskus tääl ruokaa, jos on nälkä tai joku pyytää. En mä etukäteen suunnittele.

TyttöIG14: Kokkikerho on siis kolme kertaa ja kaikkien on tultava. Aina ei kyl tuu ja se on tyhmää.

PoikaF15: Olis parempi, jos muut tulis kokkikseen aina kun ilmoittautuu. Meil on silleen, että ihmiset ei tule ja ilmoittautuu turhaan.



Kuva 8. Esimerkki kokkikerhon sopimuksesta.

Nuorisotyöntekijä7, nainen: Yritimme aikaisemminkin nuorten kokkikerhoa, mutta silloin ei löytynyt nuoria, jotka sitoutuisivat tulemaan kaikina kerhokertoina. Nyt syksyllä pojat sitten kysyivät, miksei heidän ole mahdollista osallistua kokkikerhoon. Päätettiin kokeilla tätä kolmen keran kokkikerhoa. Nytkin on ollut välillä vaikeaa saada nuoria tulemaan. Osa on aina paikalla ja sitten toiset ei tulekaan. Ei me yhdelle voida kerhoa järjestää. Täytyy katsoa, miten jatkossa.

Vertaisoppimisessa oleellista ovat yhteiset tavoitteet ja valinnat. Nutakeittiössä nuoret päättävät yhdessä, mitä tekevät, ja suunnittelevat, miten pääsevät tavoitteeseensa. Nuoret valitsivat, mitä ruokaa valmistetaan, millä ohjeilla ja miten ruokaa valmistetaan. He jakavat tehtävät niin, että jokaisella on tekemistä. Osa tehtävistä tehdään yksin, kuten paistaminen tai pastan keittäminen, ja osa voidaan jakaa, esimerkiksi perunoiden peseminen, kuoriminen ja pilkkominen. Yhdessä tehtävän jakaminen mahdollistaa sen, että nuoret voivat auttaa toisiaan ja katsoa mallia toiselta nuorelta. Tehtävät jakautuvat joko nuorten toiveiden ja osaamisen mukaan tai sattumanvaraisesti sen mukaan, kuka mihinkin tarttuu ja kuinka paljon edellisen työvaihe on vaatinut aikaa. Tarvittaessa nuorisotyöntekijä auttaa nuoria jakamaan tehtävät.

Poika2C17: Se (työnjako) tulee itsestään. Me tunnetaan toisemme ja meidän yhteishenki on aika hyvä.

Poika1C16: Me vaan päätetään yleensä silleen, ett jos X vaik sanoo: ”Tee Y sä tää ja Z sä tää ja mä teen tän”. Me vaan sit tehdään niin. Se on siinä, ei se sen enempää tarvitii.

Tyttö1G14: Yleensä kaks tekee yhtä. Jos tehdään esim. perunamuusia ja kalaa tai kanaa tai jotain, joka sopii perunamuusin kanssa, kaksi tekee muusin ja kaksi muuta tekee sen toisen osan. Kun ne on valmiita, ne menee kattaa yhdessä pöydän.

PoikaF15: Saadaan nopeemmin valmiiksi.

Nuorten valinnat perustuvat tietoon, mutta myös taitoihin, kokemuksiin, arvoihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Nutakeittiössä valinnat kumpuavat osaltaan ruokaympäristöstä, koska valintoihin vaikuttavat käytettävissä olevat raaka-aineet ja tilat. Taustalla ovat myös mieliteot ja aiemmat kokemukset. Nuoret pohtivat ruoan ja syömisen vaikutuksia ja merkityksiä. Erityisesti nuoret kertoivat miettivänsä, mitä muut voivat syödä, mutta valintojen taustalla oli myös kestävän kehityksen teemoja kuten ruokahävikki ja jätteiden lajittelu, joihin palataan alaluvussa 4.4.3. Nuorisotyöntekijät auttavat tarvittaessa päättämään, mitä tehdään, ja joissain tapauksissa nuorisotyöntekijät myös ehdottavat ruokia sen mukaan, millaisia raaka-aineita on paljon. Alepa on valinnut etukäteen ne tuotteet, joista nuorisotalolle

voidaan ottaa ruokaa. Tällöin valinnalle on vain vähän mahdollisuuksia: valita voidaan, otetaanko tuotteet vai ei. Ostoksia tehtäessä kaupan valikoima on laajempi ja nuoret voivat pohtia valintoja yhdessä. Yhdessä nuoret pohtivat yhteisiä valintoja ja näin jakavat yhteisen tavoitteen valmistaa jotain ruokaa tai leipoa.

Tyttö2G15: Mä tekisin jotain ruokaa, mitä mä oon aiemmin tehny tai jotain, josta mä tykkään. Jotain, jota mä oon halunnut kauan, mut en oo ehtiny tehdä tai jotain tällaista.

Tyttö1G14: Usein siellähän voi olla muslimi ja kristitty. Kristityt haluaa yleensä jotain sianlihaa tai jotain sellaista ja muslimit ei saa, osa ei saa syödä sikaa tai yleensä lihaa, jos se ei oo halal. Mä tekisin niinku niille. Jotkut muslimit saa syödä muutakin kuin halal lihaa, mut hän ei. Vai mitä?

Poika1E16: Käydään me kaupassa ostoksilla. Siellä mietitään, paljonko tarvitaan ja paljonko meillä on rahaa.

Poika2E16: Niin ja katsotaan, onko siinä possua. Kaikki ei voi syödä possua.

Nuorten kokkikerhossa valinnoissa korostuu yksilön rooli, toisin kuin Nuta-keittiössä. Jokaisen kerhokerran tavoite ja valinnat on eri ryhmänjäsenen vastuulla: jokainen nuori on vuorollaan vastuussa valmistettavien ruokien tai leivottavien leivonnaisten suunnittelusta, ohjeiden etsimisestä ja ostoslistan tekemisestä sekä kaupassa käymisestä nuorisotyöntekijöiden kanssa. Muut ryhmän jäsenet eivät osallistu päätöksentekoon ennen ruoanvalmistuksen alkamista.

Tyttö2G15: Meil on silleen, että jokainen ihminen, meit on aina 4 ihmistä ja jokainen voi suunnitella kerran, mitä haluaa.

Tyttö1G14: Omalle vuorolleen. Esim. jos ensi viikolla alkais uus kokkikerho, niin sit esim. isoimmast nuorimpaan tai nuorimmast isoimpaan kukin vuorollaan. Toihan on mua vanhempi, niin hän aloittais eka. Ja sit vaik toi aloittais ja sit mä. Yks saa päättää kerralla. Viikossa siis tää on kerran, keskiviikkosin. Eiks vaan?

Ryhmän sisäisellä vuorovaikutuksella on tärkeä rooli nuorten oppimisessa (Gordon, 2005). Vuorovaikutustilanteissa opitaan taitavammalta tai erilaisen tietopohjan omaavalta (Tin, 2003; Fawcett & Garton 2005). Nuorille tärkein motiivi osallistua ruoanvalmistukseen ovat ystävät. Valmistessaan ruokaa nuorisotalolla nuoret toimivat pareittain tai pienenä ryhmänä, joissa nuorilla on erilainen ruoanvalmistuksen kokemuspohja. Ruoanvalmistus yhdessä on mukavaa tekemistä ja samalla he voivat kysyä neuvoa toisiltaan. Mitä pidempään nuoret ovat toimineet

yhdessä, sen paremmin he tuntevat toisensa ja silloin on nopeampaa päättää yhteinen tavoite, tehtäviä jaetaan myös paremmin osaamisen ja toiveiden mukaan ja työt sujuvat helpommin. Ruoanvalmistuksen ja yhdessä syömisen ohessa nuoret keskustelevalle myös muista nuorille tärkeistä asioista ja viihtyvät yhdessä. Ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen tarjoavat tilaisuuksia oppia tuntemaan uusia ihmisiä ja heidän tapojaan toimia ryhmässä. Se opettaa huomioimaan muita.

Poika2C17: Se on kivaa. Me tehdään ruokaa yhdessä. Samalla tietsä kun me tehdään, me ollaan vuorovaikutuksessa toisiimme. Me puhutaan, kerrotaan meidän tarinaa.

Poika3C17: Se kuuluu siihen.

Poika2C17: Me puhutaan kaikesta, mitä tulee mieleen.

Tyttö2G15: Täällä on uusia kavereita. Se on hauskaa, jos sä annat jotain hyvää ruokaa sun kavereille tai perheelle ja ne tykkää siitä, se tuo hyvän mielen. Siitä tulee hyvä mieli. Mä tykkään siitä.

Nutakeittio-toimintaan osallistuu pääasiassa nuoria, jotka ovat kiinnostuneita ruoanvalmistuksesta. Keskusteluihin osallistuneet nuoret olivat melko kokeneita ja arvioivat olevansa hyviä tai erinomaisia ruoanvalmistajia: he antoivat itselle arvosanaksi pääasiassa kahdeksan tai yhdeksän, joku kymmenenkin. Valtaosa nuorista oli aiemmin osallistunut varhaisnuorten kokkikerhoihin. Yhdeksän nuorista veti keskustelujen aikaan itse kokkikerhoa ja näistä kahdeksan toimi vertaisohjaajina (*vertsu*). Kuusitoista nuorta valmisti ruokaa kotona, osa näistä valmisti ruokaa ystävien kanssa muuallakin kuin nuorisotalolla. Havainnoidessani nuorten ruoanvalmistusta, totesin joidenkin hyvin positiivisesti omat taitonsa arvioineiden nuorten olevan taitavia joissain tehtävissä, kun taas toisissa tehtävissä näkyi selvästi haasteita. Samassa ryhmässä työskentelevät nuoret näyttivät kuitenkin osaanvan eri asioita ja heillä oli kokemusta erilaisista tehtävistä. Tällainen ryhmien heterogeenisyys tukee vertaisoppimista (ks. Luku 4.2.3).

Poika3F14: ... Mä oon se maustajaihminen. Martti on se paistajaihminen ja Pekka on se ihminen, joka tekee kaiken muun.

Poika2F15: Miks musta sit tuntuu, et mä teen silti kaikkein eniten?

Poika3F14: Sä oot paistajaihminen. Sä et koskaan halua olla maustaja. Sulta menee hermot, jos siihen laittaa soijaa.

Poika2F15: No, joo. Me yhdessä maistellaan. Te laitatte musta liikaa.

Poika1F14: No, mutta sä (osoittaa Marttia) oot meistä paras. Sä osaat kaikkee.

Nuoret, joilla on aiempaa kokemusta ruoanvalmistuksesta, voisivat myös tukea sellaisten nuorten oppimista, jotka eivät ole niin kiinnostuneita ruoanvalmistuksesta. Jotta mukaan saadaan muitakin nuoria, vaaditaan motivointia ja innostamista. Yksi tapa tähän näyttää olevan se, että nuorisotalolla saavat syödä ne nuoret, jotka osallistuvat ruoanvalmistamiseen. Se tuntuu motivoivan kertaluontoiseen osallistumiseen, mutta pitkäkestoisempaa sitoutumista tällä tavoin ei saavuteta. Ruoanvalmistukseen osallistuu vertaisohjaajina myös nuoria, joita ruoanvalmistus ei ole kiinnostanut ja jotka eivät tee juurikaan ruokaa. Tällaisen toisen roolin kautta nuoret sitoutuvat ruoanvalmistukseenkin. Pidempi kestoisen toiminnan taustalla näyttää olevan ystävät, tuttu nuorisotalo ja nuorisotyöntekijä. Ystävien ja nuorisotyöntekijän kutsusta tullaan mukaan toimintaan. Ystävien kanssa yhdessä tekeminen on hauskaa ja myös motivoi osallistumaan uudelleen. Tämän vahvistavat myös ohjaajien haastattelut.

Tyttö2A13: Aluksi ohjaajat aina kysy meitä ja nyt me niinku itse kysytään, voidaanko tehdä ruokaa.

PoikaA14: Mä tuun tänne tapaa kavereita. Sit me tehdään ruokaa.

Tyttö1D14: En mä olis tänne tullu, jos toi (osoittaa toista tyttöä) ei olis ollu täällä.

Nuorisotyöntekijä5, mies: Minä kyselen, kuka haluaisi osallistua. Tämä on myös tapa sitouttaa ja tutustua. Näidenkin kanssa ollaan nyt tehty ruokaa koko kevät ja sitoutuminen on ollut hyvää. Ne haluaa tulla tekemään ruokaa. Muiden mukaan saaminen on hankalampaa.

Nuorisotyöntekijä6, nainen: Vertsut meillä tekee ja varhikset. Aiemmin oli enemmän muitakin nuoria, mut tänä syksynä on ollut vähemmän. Se aina riippuu nuorien omasta motivaatiosta.

Edellä kuvattiin nuorten kokemuksia yhdessä ruoan valmistamisesta ja syömisestä. Yhdessä tekeminen ja ruoan jakaminen ovat tärkeä osa sitä, miksi nuoret osallistuvat Nutakeittioon. Kuitenkin yhdessä syömisestä nousi myös tunne epäoikeudenmukaisuudesta. Yhdessä syöminen koetaan myönteiseksi ja erillistä kiitosta nuoret eivät kaipaa. Sen sijaan he toivovat, että arvostus näkyisi siinä, että muut nuoret huolehtivat ainakin omista astioistaan ja tarjoutuisivat autamaan. Nuoret kaipaavat myös yhteisvastuuta.

4.4.3 Nutakeittiössä nuorten tiedot ja taidot syventyvät

Nuoret tunnistavat itse asioita, joita he ovat oppineet Nutakeittiössä ja kokkikerhossa. Esiin nousee monia luvussa 2.2 käsiteltyjä ruokakasvatuksen teemoja. Ensimmäisenä nuorten puheessa oppiminen liittyy ruoanvalmistamiseen liittyviin tietoihin ja taitoihin. Nuoret oppivat löytämään ruokaohjeita ja soveltamaan niitä käytännössä (ks. myös Granberg ym., 2017). Nuoret toivat vahvasti esiin, että nuorisotalolla saa harjoitella taitoja ja oppii toisilta nuorilta myös uusia tapoja tehdä asioita (ks. myös López Torres, 2016). Kokemuksen ja harjoittelun sekä aikuisilta ja toisiltaan saadun palautteen myötä nuoret saavat rohkeutta ja varmuutta ruoanvalmistukseen.

PoikaA14: Mä muistan silloin alkusyksystä, niin se oli silloin tosi jännittävää. Mua jännitti, mitä me tehdään ja silleen. Mut nyt sitä ei enää hirveesti niinku jännitä. Nykyään mä vaan tuun mukaan ja teen.

Poika2F15: Tietenkin täällä on oppinut soveltamisen taidon ja sen, ettei tarvii enää niin paljon lukea ohjeita, koska pystyy luottaa itse, että pystyy tekee.

Poika3F14: No, jos me ei osata, kyl se soveltaenkin menee. Jos me ei tiedetä vaik jonkun tarkkaa paistoaikaa uunissa, niin me annetaan sen olla ja katotaan, milloin se näyttää hyvälle. Jos se on jotain lihaa, silloin se kannattaa tietty leikata auki ja katsoa, onks se kypsää.

Nuorisotaloilla opitaan myös eri kulttuureihin liittyviä asioita. Nuoret oppivat maistamaan ja tekemään uusia ruokia. Uudet ruoat ovat usein tavallisia, suomalaisia ruokia. Maahanmuuttajataustaiset nuoret oppivat nuorisotalolla suomalaista ruokakulttuuria. Myös suomalaisten nuorten voisi olla mahdollista oppia muista ruokakulttuureista. Käytännössä monikulttuurisuus näkyi nuorten puheessa ja siinä, mitä raaka-aineita ruokiin käytettiin (esim. porsaanlihan käyttö). Valtaosa tutkimuksen aikana valmistettavista ruoista oli suomalaisia arkiruokia.

Tyttö1G14: Mä oon oppinut tekee perunamuusia. No, kun mä en yleensä kotona kokkaa suomalaisii ruokii, koska mehän ollaan X:stä (keroo nuoren perheen etnisestä taustasta). Mä oon oppinut tekee suomalaista ruokaa täällä.

PoikaF15: Tehdään me myös ruokia Z:sta (keroo nuoren perheen etnisestä taustasta), muttei nutalla. Mä oon toivonut kerran: me haluttiin tehdä, mutta ei ollut ihmisiä paikalla.

Ruokakasvatuksessa terveellisyydellä on yhä vankka, vaikkakin osin ristiriitainen jalansija (Janhonen ym., 2015, s. 111). Tämän tutkimuksen nuorten puheessa kuuluu myös terveellisyys ja suomalaiset ravitsemussuositukset (Suomalaiset ravitsemussuositukset 2014). Kaikissa keskusteluissa nuoret mainitsivat tai kuvasivat lautasmallin. Tärkeänä pidettiin kasviksia ja monipuolisuutta. Tieto ei kuitenkaan aina näy nuorten valinnoissa. Kouluruokailun huono maine (Persson-Osowski, 2012, ss. 12–13, 51–52; Janhonen, 2017, s. 14) ei näkynyt tämän tutkimuksen nuorten terveellisyyspuheessa, vaan kouluruokaa kuvattiin esimerkkinä terveellisestä ruoasta. Kuten edellä todettiin, moni nuori jättää kuitenkin kouluruoan syömättä (ks. myös Kouluterveyskysely 2017).

Poika3B17: Kouluruoka. Se on mun mielestä tosi terveellistä. Koska viikossa saat kaikkia ravintoaineita kouluruoasta. Se on muutenkin terveellistä. Siellä on salaattia, pääruoka on yleensä lihaa. Siitä saa hyviä, se on terveellistä. Ja maitoa juomaksi. Se on monipuolinen ja terveellinen.

Luvun 3.4.1 määrällisen aineiston tulosten kanssa samansuuntaisesti nuoret yhdistivät terveellisyyteen sen, että ruoka valmistetaan itse. Nuorten puheessa kuului myös jako niin sanottuihin hyviin ja pahoihin ruokiin (ks. myös Autio & Lombardini-Riipinen, 2006; Prättälä, 1989; Roos ym., 2004).

Tyttö1A14: Kaikki kun on se lautanen, se malli. Tai sillai sen mukaan.

Tyttö2A13: Mul ei tuu mielee, ku pelkästään kasviksia. Tulee mieleen tosi monipuolinen. Siin saa olla jotain lihaa tai vaikka rasvasempaakin, mutta pitää olla tosi tasapainosesti.

Tyttö1A14: Ja silleen ettei hirveen sokerisia juttui. Ja juo vettä ja maitoo ruoan kaa. Ei mitään limuu. Aika vähän rasvaa ja aika vähän hiilareita. Tai silleen, ettei liikaa. Mietti sillee, kumman ottaa mieluummin, jos sul on pöydässä vaaleeta ja tummaa leipää, voit mieltää, kumman otat mieluummin. Tumma on terveellisempää.

Tyttö2A13: Tai jotkut Macin nugetit, ei niissä oo paljookaan kanaa.

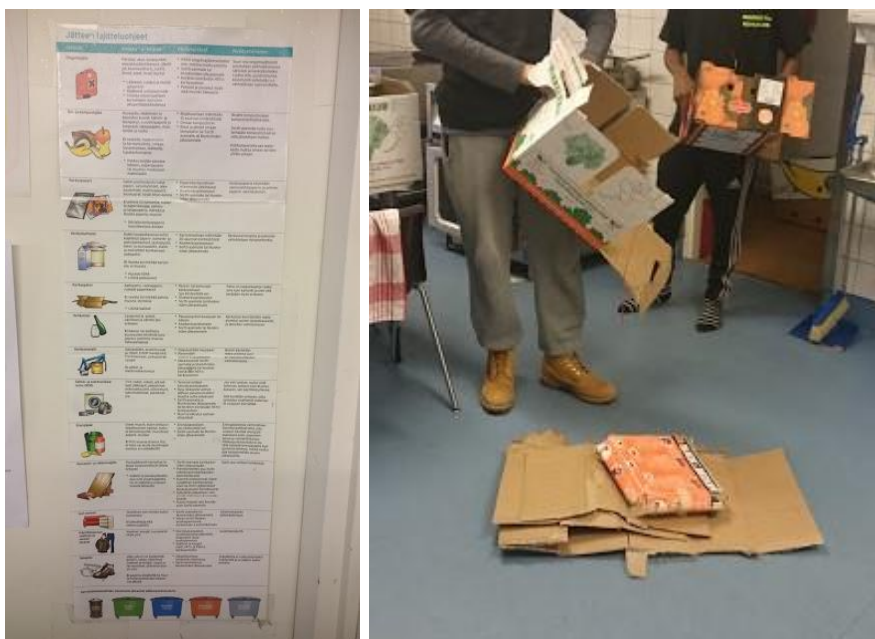
Ruokakasvatuksen teemana on terveellisyyden rinnalla myös kestävä kehitys. Kestävän kehityksen teemoista esiin nousivat hävikkiruoka ja jätteiden kierrätys. Kierrätysteema näkyy myös nuorisotalojen keittiöissä ohjeiden muodossa (Kuva 9). Lisäksi kotimaisuus ja ruokatuotantoon liittyvät lannoitteet herättivät ajatuksia.

Tyttö1A14: Kyllä kotimaisuus ja myrkyt ja ympäristöasiatkin pitäis kuulua jotenkin, muttei niin vahvasti. Mun mielestä terveellisyys on tärkein. Mut kyllähän kaikki myrkyt ja sillai liittyy terveellisyyteen, koska ei ne ole sulle hyväksi.

Poika1F14: Ei jää ruokaa hukkaan.

Poika2F15: Niin, mehän tehdään täällä paistettuja perunankuoriakin. Mä sanon, että mä voin paistaa niitä, jos te kuoritte perunat.

Poika3F14: Usein se tulee vaan ruoanlaiton yhteydessä, perunankuoriminen. Jos tehdään perunamuusia, on pakko kuoria perunat. Sit voidaan laittaa kuoret suoraan vaan pannulle ja paistetaan. Ei mee hukkaan.



Kuva 9. Kierrätysasiaa nuorisotalolla.

Nutakeittiössä nuoret ovat aktiivisia toimijoita ja se vahvistaa nuorten elämäntaitoja. Tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla nuoret saavat rohkeutta kokeilla uusia asioita. Nuoret kokevat, että he oppivat vuorovaikutustaitoja ja huomioimaan muita.

Poika3B17: ...Rooli on muuttunut. Ei se oo ollut vaikeeta ottaa vastuuta tai erityisempää. Se on ollut hauskaa.

PoikaF15: Nyt mä uskallan tehdä uusia juttuja. Ja oon oppinut sosiaalisia juttuja, olemaan kavereiden kanssa ja huomioimaan muita. Me jutellaan muustakin kuin ruoantekemisestä.

Luvussa 4.1.2 käsitelty teema ”ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen kohtausmispaiikkana” nousee myös tässä aineistossa. Yhdessä ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen tarjoavat mahdollisuuden oppia ja saada onnistumisen kokemuksia. Yhteinen, omasta motivaatiosta nouseva tavoitteellinen toiminta on tärkeää nuoren

osallistumisen ja oppimisen kannalta. Samalla nuoret tutustuvat toisiinsa ja jakavat ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Se, kuinka hyvin nuorisotalo ruokaympäristönä edistää terveellisiä valintoja ja vahvistaa ruokalukutaitoja, riippuu paljon nuorten kanssa työskentelevien aikuisten motivaatiosta sekä kyvyistä tukea nuorten oppimista ja linkittää toiminta ruokajärjestelmään (Dyg & Mikkelsen, 2016, s. 60).

4.5 Nutakeittiössä oppiminen

Nuoret kokevat nuorisotalot vapaa-ajan viettopaikoiksi. Nuorisotaloilla ruoanvalmistusta tai ylipäänsä ruoanvalmistusta ei pääasiassa pidetä harrastuksena. Suurin osa ryhmäkeskusteluihin osallistuneista nuorista ei koe ruoanvalmistusta harrastukseksi, vaan ajanvietteeksi ja arjen tarpeelliseksi toiminnaksi. Harrastuksen pitää nuorten mielestä olla säännöllistä, toistuvaa toimintaa ja sitä määrittää myös halu kehittyä (vrt. Stebbins, 2001; Myllyniemi & Berg, 2013). Ne nuoret, jotka valmistavat eniten ruokaa, pitivät ruoanvalmistusta jollain tapaa harrastuksena juuri siksi, että he haluavat kehittyä siinä ja oppia uusia asioita.

Tyttö2A13: Ei, se ei ole harrastus. Laitan ruokaa, kun on nälkä.

Tyttö1A14: No, jollain tapaa on harrastus. Kai sen voisi laskea, mutta kun se ei ole säännöllistä.

Tyttö2A13: Mul riippuu tilanteesta, milloin laitan ruokaa. Nutalla ruoan laittaminen ei ole harrastus, se on vain ajanvietettä.

Tyttö1A14: Ihan sama, jos harrastus on vaik kerran kuukaudes, mutta se toistuu säännöllisesti.

Poika1E16: Ruoanlaitto on harrastus ja arkitoimintaa. Molempii.

Poika2E16: Joskus mä yritän tehdä ite jotain paistettuu. Se on periaatteessa sitä harrastamista. Mut sitä et jotain tarttee tehdä sitä varten, et on joku ruoka-aika. Se ei niin kun oo se harrastus.

Ruokaympäristö voidaan fyysisen tilan rinnalla nähdä ruokaan liittyvinä ihmisten ja ympäristön vuorovaikutusprosesseina, joissa keskeistä on se, miten ihmiset, esineet ja ympäristö vaikuttavat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Dolphijn, 2004). Vertaisoppiminen perustuu vuorovaikutukseen ja toimijuuteen (Wenger, 2009) ja nuorisotalolla nuorten oma toiminta ja vuorovaikutus vertaisten kanssa ovat keskiössä (vrt. Batsleer, 2008). Yhteiset vuorovaikutuksen ja toimijuuden näkökulmat mahdollistavat näiden hyvin erilaisten käsitteiden tarkastelun samasta näkökulmasta. Oppimisen ja ruokaympäristön yhdistäviä tekijöitä ovat ilmapiiri, resurssit sekä vuorovaikutus. Myös tilaan liittyvät seikat ovat yhteydessä muun muassa valintoihin ja työnjakoon.

Ruokaympäristössä on monia valinnan paikkoja ja ruokaympäristön tarjoamat mahdollisuudet vaikuttavat suoraan siihen, mitä ja miten nuoret valitsevat yhdessä vertaistensa kanssa. Ruokaympäristöstä muodostuu moniääninen. Ensin valitaan ja päätetään, mitä tehdään ja miten tehdään, sitten pohditaan maustamista ja eri työvaiheita ja lopuksi valitaan ruokailupaikka. Aineistosta nousi vahvimmin esiin käytettävissä olevien raaka-aineiden kautta syntyvät valinnan paikat. Kaupasta saadut ruoat ja raaka-aineet vaihtelevat suuresti: joskus tarjolla on paljon kasviksia, joskus lihaa ja välillä vain jauhoja ja leipää. Se haastaa toiminnan suunnittelua ja toteutusta sekä välillä myös terveellisten, kestävien valintojen tekemisen. Toisaalta toimintamalli mahdollistaa myös luovuuden ja uuden oppimisen.

Tämän tutkimuksen perusteella nuoret voivat nuorisotaloilla oppia ruokaan ja syömiseen liittyviä tietoja ja taitoja niin tiedostaen oppimisen varsinaisen toiminnan aikana tai vasta toiminnan jälkeen joko oheisoppimisena tai sosialisena (vrt. Schugurensky, 2000). Kun pohditaan muissa ruokaympäristöissä oppimista suhteessa Nutakeittioon, erottuu kolme näkökulmaa. Keskeisimpänä asiana nuoret nostivat ystävät, vertaiset (vrt. Harinen, 2015). Se, että nuoret saavat valmistaa ruokaa ja syödä yhdessä ystäviensä kanssa on yksi eniten motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Nuorilla on hauskaa, mutta samalla nuoret kokivat, että he oppivat yhdessä vertaistensa kanssa. Parhaimmillaan Nutakeittio vahvistaa yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta nuorisotaloilla (vrt. Wenger, 2009). Toisaalta se saattoi myös aiheuttaa ristiriitoja ja aiheuttaa jopa syrjään joutumisen tunteita toisissa nuorissa (vrt. Kiilakoski & Kivijärvi, 2015).

Toinen eroavuus esimerkiksi kouluun tai kotiin on suhde nuorten kanssa toimiviin aikuisiin. Eri paikoissa syöminen nostaa nuorissa esiin erilaista käytöstä. Ruokaympäristöissä nuoret ovat aktiivinen osa ympäristöä ja nuorisotalojen aikuiset voivat tukea nuorten oppimista ja valintoja kehittämällä ruokaympäristöjä yhdessä nuorten kanssa. Ruokaympäristö voidaan luoda joko rajoittamaan tai kannustamaan toimimaan toivotulla tavalla. Nuoret harvoin kokevat rajoittamisen hyväksi tavaksi toimia, joten ruokaympäristöt olisi syytä suunnitella mahdollistamisen näkökulmasta (Stok ym., 2013, ss. 26, 52). Nuorisotalolla nuoret tuntuvat arvostavan sitä, etteivät nuorisotyöntekijät ole opettajia eivätkä vanhempia. Nuoret kokivat, että nuorisotyöntekijät ovat heidän apunaan ja tukenaan, kun he sitä tarvitsevat, mutta antavat nuorten itse päättää, mitä ja miten tekevät (vrt. Batsleer, 2008).

Kolmas oppimisen kannalta keskeinen näkökulma on se, että nuoret ovat itse aktiivisia toimijoita, subjekteja. Wenger ja Lave (Lave, 1991; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2009) puhuvat käytäntöyhteisöstä, joka ei tarkoita lyhytkestoista toimintaa, vaan edellyttää pitkäkestoisempaa sitoutumista yhteisöön ja sen kehittämiseen. Nutakeittio ei välttämättä muodosta tällaisia yhteisöä, mutta sen sijaan nuorisotalot voivat sellaisen muodostaa. Ruoanvalmistukseen osallistuvat nuoret tuntevat toisensa jo muusta toiminnasta ja ovat usein sitoutuneet vertaistensa kanssa toimimiseen nuorisotaloilla. Se tukee myös nuorten omaa toimijuutta

Nutakeittiössä. Toimijuus rakentuu osallistumisen vapaaehtoisuudesta, siitä, että nuoret itse saavat asettaa tavoitteet ja päättää, mitä ruokaa valmistavat, miten ruoan valmistavat ja kenen kanssa. Koska Nutakeittiö on osa pidempikestoista toimintaa, nuorten on helpompi luottaa toisiinsa ja kertoa omat mielipiteensä. Toimijuuden kautta nuoren identiteetti kehittyy (Lave, 1991; Wenger, 2009) ja he arvioivat omaa toimintaansa ja saavat palautetta itsestään ja toiminnastaan (Wenger, 2009). Yhdessä ruoan valmistaminen ja syöminen sekä aikuisilta ja vertaisilta saatu palaute vahvistavat nuorten uskoa omaan itseensä ja he uskaltavat toimia aktiivisesti ryhmässä. Heidän vuorovaikutustaitonsa paranevat, identiteettinsä kehittyy ja itsetuntemus vahvistuu.

Nuorisotaloilla käy paljon nuoria, jotka eivät osallistu Nutakeittiön toimintaan. Osa nuorista ei jostain syystä halua osallistua. Tässä tutkimuksessa jäi yhä kysymykseksi, pitäisikö näitä nuoria innostaa osallistumaan ja jos pitäisi, miten se onnistuisi. Yksi osallistumattomuuden syy saattaa olla kilpaileva toiminta ja vertaiset, joilla on suuri vaikutus nuorten toimintaan (Berg, 2015). Ruoanvalmistaminen ei yksinkertaisesti ole riittävän kiinnostavaa. Osalla nuorisotaloissa nuorten motiivointina on käytetty sitä, että syömisestä edellytyksenä on osallistuminen ruoanvalmistamiseen. Oppimisen näkökulmasta tämä saattaa heikentää oppimista, koska osallistuminen koetaan pakoksi, joka ei kuulu vapaa-aikaan. Toisaalta joku nuori saattaa innostuakin, kun joutuu yhden kerran kokeilemaan. Joissain tapauksissa voi myös olla, ettei jo muodostuneeseen ryhmään ole helppo päästä mukaan. Nuorisotaloilla nuoret usein toimivat omissa ryhmissään ja muita ei haluta mukaan. Kun ryhmästä on muodostunut tiivis yhteisö, jolla on yhteiset tavoitteet ja tahto sitoutua (Wenger, 2009), uuden nuoren voi olla todella vaikeaa osallistua ruoanvalmistukseen ryhmän täysivaltaisena jäsenenä. Jos osallistumattomuuden syy on tämä, voisi vertaisohjaajien roolia vahvistaa siten, että he madaltavat uusien nuorten osallistumisen kynnystä. Monissa nuorisotaloissa on useita pienryhmiä, jotka valmistavat ruokaa. Nuorisotyöntekijät tai vertaisohjaajat voisivat myös tukea uusia nuoria muodostamaan oman Nutakeittiö-ryhmän. Osallistumattomuuden syytä olisi syytä tutkia, jotta voimme innostaa vielä enemmän nuoria osallistumaan ruoanvalmistukseen vapaa-ajallaan.

4.6 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Laadulliseen tutkimukseen vaikuttavat inhimilliset tekijät ovat tutkimuksen vahvuus, mutta myös sen heikkous. Siksi tutkimusprosessin analysointi ja raportointi ovat keskeisiä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. (Patton, 2002, s. 276.) Määrällisessä tutkimuksessa käytetyt termit reliabiliteetti ja validiteetti rakentuvat laadullisessa tutkimuksessa hyvin eri tavoin. Osa tutkijoista ei käytä näitä termejä (Golafshani, 2003, s. 600), vaan korvaavat reliabiliteetin englanninkielessä sanalla ”*dependability*”, käyttövarmuus, validiteetin sanalla ”*credibility*”, uskottavuus ja objektiivisuuden sanalla vahvistettavuus ”*confirmability*”

(Lincoln & Guba, 1986, 76–77; Patton, 2002, s. 267; Yilmaz, 2013, ss. 318–320). Reliabiliteettia ja validiteettia ei yleensä tarkastella erikseen, vaan laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun muodostavat luotettavuus, siirrettävyys ja uskottavuus, tutkimuksen laatu ja erityisesti tutkijan taidot ja työskentely (Golafshani, 2003, ss. 600, 604; Patton, 2002, ss. 275–276). Luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla aineistojen asiaankuuluvuutta ja riittävyttä sekä niistä tehtyjen tulkintojen johdonmukaisuutta ja perusteltavuutta (Morse, Barret, Mayan, Olson & Spiers, 2002, s. 18). Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tarkka aineiston ja tutkimusprosessin sekä analysoinnin kuvaaminen. Olen pyrkinyt tässä väitöskirjassa kuvaamaan tutkimusprosessia selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Tavoitteenani on siten ollut antaa lukijalle mahdollisimman yksityiselitteinen kuva tutkimuksesta ja vahvistaa tutkimuksen totuudellisuutta ja luotettavuutta.

Aineisto ja sen hankinta on yksi keskeinen tekijä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Aineistoa hankkiessani pyrin varmistamaan, että nuoria eli informanteja on riittävästi (ks. myös Luku 4.3.3). Laadullisessa tutkimusosassa tavoitteena oli tarkastella Nutakeittiöön liittyviä ilmiöitä mahdollisimman monipuolisesti. Mukaan haluttiin kaikki ne nuorisotalot, joilla tutkimuksen toteuttamisajankohtana oli pitkäkestoista Nutakeittiö-toimintaa. Jotta aineisto olisi mahdollisimman monipuolinen, pidensin aineiston hankinta-aikaa. Näin toivoin, että muutkin nuorisotalot olisivat ehtineet käynnistää toimintaa, mutta tällaisia taloja ei löytynyt mukana olevia enempää. Tutkimuksessa olivat mukana ne nuorisotalot, joilla tutkimuksen toteuttamisajankohtana oli pitkäkestoista Nutakeittiö-toimintaa. Näin ollen aineisto antaa monipuolisen kuvan Nutakeittiöstä Helsingin eri asuinalueilla tutkimusajankohtana.

Pyrim tutkimuksessa tuomaan esiin nimenomaan nuorten näkökulmia. Jo tämä valinta oli arvolatautunut ja ohjasi tutkimusprosessia. Nuorisotutkimuksessa nuorten osallisuus ja nuorten ”äänien” esiin tuominen nähdään usein tärkeänä osana tutkimusta. Haasteena siinä on, miten aidosti kuullaan nuoria ja annetaan tilaa heidän ajatuksilleen. Olin suunnitellut toteuttavani laadullisen aineiston keräämisen haastatteluin. Se tuntui kuitenkin määrällisen aineiston analyysin jälkeen liian yksipuoliselta. Koin, että pelkkien yksilöhaastattelujen kautta en onnistu riittävän hyvin ymmärtämään nuorten ”ääniä” ja teen pahimmassa tapauksessa aikuisena vääransuuntaisia tulkintoja. Päädyin muuttamaan suunnitelmaani. Laadullisen aineiston hankinnassa ensin havainnoin Nutakeittiö-toimintaa ja sen jälkeen toteutin nuorten kanssa ryhmäkeskusteluja kahdessa vaiheessa. Ensimmäisissä keskusteluissa pyysin nuoria keskustelemaan toiminnasta ja ruokaan ja syömiseen liittyvästä oppimisesta vapaasti. Näissä keskusteluissa pyrin välttämään ohjaamasta keskustelua omilla kommentteillani ja esitin kysymyksiä vain, jos keskustelu ei muutoin edennyt tai joku aihe oli jäämässä keskustelun ulkopuolelle. Toisessa keskustelussa nuoret saivat kommentoida ensimmäisessä keskustelussa keräämääni aineistoa ja tarvittaessa korjata ja täydentää ensimmäisen keskustelun perusteella kokoamiani tulkintojani. Näin pyrin vielä varmistamaan, että olin kuullut

nuorten kertomukset heidän tarkoittamallaan tavalla. Nuorten kanssa käytyjen keskustelujen jälkeen haastattelin kunkin nuorisotalon ohjaajia. Nuorisotyöntekijät tuntevat nuoret hyvin ja ovat mukana tutkimassani nuorten toiminnassa. Pysin nuorisotyöntekijöiden haastattelujen kautta tarkastelemaan sitä, ovatko nuorten esittämät näkökulmat yleisiä nuorisotalon nuorten parissa vai liittyvätkö ne ainoastaan nyt toiminnassa mukana oleviin nuoriin. Eri menetelmin kerätty laadullinen aineisto auttoi minua vahvistamaan tutkimuksen objektiivisuutta, koska pystyn luomaan monipuolisen kuvan nuorten näkökulmista.

Ryhmäkeskusteluihin osallistui 21 nuorta. Se on melko vähän suhteutettuna siihen, paljonko nuorisotaloilla käy nuoria. Määrä on kuitenkin riittävä, kun otetaan huomioon, paljonko nuoria oli aineiston hankinnan aikaan mukana Nutakeittiossa. Nuorisotalon työntekijät kysyivät nuoria mukaan ryhmäkeskusteluihin. Tällaista haastateltavien rekrytointitapaa voidaan pitää tähän tutkimukseen soveltuvana. Nuoria havainnoidessani ja heidän kanssaan keskustellessani kävi ilmi nuorten luottamus oman talon nuorisotyöntekijöihin. Kun ensimmäisellä nuorisotalolla itse kysyin nuorilta halua osallistua, he lähes poikkeuksetta kysyivät nuorisotyöntekijän mielipidettä. Tämän perusteella totesin, että tuttu nuorisotyöntekijä onnistuu rekrytoimaan nuoria paremmin kuin tutkija itse. Rekrytointitapa ei välttämättä tuota Nutakeittio-toiminnan kaikkia näkökulmia, sillä nuorisotyöntekijät ovat myös saattaneet rekrytoida mukaan tiettyntyyppisiä nuoria ja siten aiheuttaa tahattomasti vinoutuneen haastateltavien joukon. Jotta mukaan olisi saatu vielä lisää nuoria, kysyin itsekkin nuorilta, löytyisikö muita, jotka voisivat ja haluaisivat osallistua keskusteluihin. Nutakeittion nuoret totesivat tällöin, että osaa nuorista oli kysytty, mutta he eivät voineet aikataulu- tai muista syistä osallistua. Yhdellä nuorisotalolla oli nuori, joka itse halusi osallistua ryhmäkeskusteluun ja kuten luvussa 4.3.3 todetaan, hän pääsi mukaan.

Ryhmäkeskustelut toteutin itse ja siten pyrin varmistamaan tilateiden samankaltaisuuden. Pystyin myös tekemään tulkintojen kannalta merkittäviä tarkentavia kysymyksiä. Jokainen ryhmäkeskustelutilanne oli kuitenkin erilainen, kun tarkastellaan ryhmään osallistuvien nuorten välistä vuorovaikutusta. Ryhmäkoko oli pieni ja nuoret saivat itse päättää osallistuivatko keskusteluun ja millaisessa ryhmässä. Pieni ryhmäkoko helpotti hiljaisempienkin nuorten osallistumista. Osa nuorista oli tuntenut toisensa jo vuosia, kun taas osa vasta lyhyen aikaa. Se näkyi keskustelujen rentoudessa ja nuorten välisessä kommentoinnissa, mutta ei arvioni mukaan vaikuttanut siihen, mitä nuoret puhuivat Nutakeittiossa, ruoanvalmistamisesta ja yhdessä syömisestä tai ruokailutottumuksista. Keskustelut eivät menneet henkilökohtaisuuksiin niin, että ilmapiiri olisi estänyt jotain nuorta osallistumasta. Pääasiassa nuoret myös itse huolehtivat siitä, että kaikki osallistuivat keskusteluun. Tilanteissa, joissa keskustelu ei käynnistynyt tai edennyt tai siirtyi tutkimuksen kannalta epäolennaisiin asioihin, osallistuin keskusteluun keskustelurungon kysymyksillä tai niihin liittyvillä tarkentavilla kysymyksillä.

Jokaisessa ryhmäkeskustelutilanteessa teemarunko oli sama ja sen raakaversio testattiin, jonka jälkeen tarkennettiin muutamia kysymyksiä. Näin pyrin mahdollisimman yksiselitteisiin ja helposti ymmärrettäviin kysymyksiin. Keskustelu oli vuoropuhelu ja eteni nuorten omien näkökulmien kautta, jolloin tarkentavia kysymyksiä ja teemoja nousi lisää kunkin keskustelun kuluessa. Näin varmistin, että myös sellaiset näkökulmat, joita en tutkijana osannut etukäteen ennakoida, tulevat kuulluksi ja mukaan tutkimuksen laadulliseen aineistoon.

Yksittäisenä teemana keskusteluissa nousi muita ruokakasvatuksen teemoja vahvemmin terveellisyys. Terveellinen syöminen oli teemarungon viimeisenä kysymyksenä. Nuoret puhuivat terveellisyydestä ilman aiheeseen johdattelua. Aihe oli selvästi heille tuttu muun muassa kotitaloustunneilta ja kotoa. Toki ruokaan liittyvät terveystieteelliset näkökulmat saattoivat aineistossa korostua, koska nuoret halusivat ehkä osoittaa minulle aikuisena ja kotitalousopettajana, että tiedostavat terveellisen syömismerkit.

Olen työskennellyt vuosia nuorisotyön parissa. Tutkimusasetelmaa suunnitelllessani ja ryhmäkeskusteluja valmistellessani ja toteuttaessani pyrin pitämään mielessäni sen, etteivät omat kokemukset saa värittää ryhmäkeskustelun kulkua ja nuorten keskusteluja. Toisaalta oma taustani helpotti yhteisen kielen ja todellisuuden löytämistä nuorten kanssa ja haastattelutilanteet olivatkin kokemukseni mukaan melko rentoja. Jokaisen ensimmäisen keskustelun aluksi nuoret selvästi jännittivät tilannetta ja minua tutkijana. Pystyin kuitenkin mielestäni melko nopeasti luomaan tunnelman, jossa nuoret keskittyivät keskinäiseen keskusteluun ja tilanne vapautui. Oli arvokasta, että ryhmäkeskustelut toteutettiin kahdessa osassa, koska toinen tapaaminen oli selvästi vapautuneempi heti alusta ja siinä myös nousi esiin uusia näkökulmia asioista, joista nuoret olivat keskustelleet ensimmäisessä keskustelussa. Kaksiosainen toteutus varmisti sekä aineiston laatua että sen monipuolisuuden.

Arvioin jokaisen keskustelun jälkeen sitä, miten nuoret ottivat minut vastaan ja miten onnistuin ryhmäkeskustelun ohjauksesta. Nämä pohdinnat kirjasin päiväkirjaan. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessani kävin läpi nämä merkintäni, joista nousi esiin kaksi teemaa. Pohdin usein niin havainnoinnin kuin ryhmäkeskustelujen yhteydessä, miten keskusteluihin vaikuttaa se, että olen paljon vanhempi kuin nuoret, heidän vanhempiansa ikäinen. Tavoitteenani ei ollut osallistua keskusteluun vertaisena, vaan ohjata sitä tarvittaessa. Ikä helpotti tätä asetelmaa. Joissain tilanteissa mietin, estääkö läsnäoloni joitain kommentteja, mutta en usko tähän. Nuoret kommentoivat erittäin värikkäästi ja kriittisesti muun muassa kouluun liittyviä asioita, joita en usko heidän tuovan esiin, jos ilmapiiri ei olisi ollut heille turvallinen ja luottamuksellinen. Vapautuneen ja turvallisen ilmapiirin luomiseksi juttelimme keskustelujen aluksi yleisesti ruoasta, ruoanvalmistuksesta ja yhdessä nauttimastamme, nuorten valmistamasta ruoasta, mikäli se oli mahdollista. Siinä yhteydessä pystyin rakentamaan nuorten kanssa välittömän ilmapiirin.

Nuorten luottamus oli helpompi saavuttaa tilanteissa, joissa pääsin myös seuraamaan heidän ruoanvalmistustaan. Niiden ryhmien kanssa, joiden ruoanvalmistustaan havainnoinut ennen ryhmäkeskusteluja, käytin enemmän aikaa alkukeskusteluihin.

Toinen teema, joka nousi esiin päiväkirjamerkinnöistäni, oli nuorten kieli ja miten se vaikutti yhtäältä keskusteluihin ja toisaalta tekemiini tulkintoihin analyysivaiheessa. Osa nuorista ei puhunut suomea äidinkielenään ja se näkyi myös keskusteluissa vähäisempänä vuoropuheluna ja oman osallistumiseni lisääntymisenä. Pohdin moneen kertaan sitä, näkyykö osallistumiseni nuorten esiin tuomissa näkökulmissa eri lailla kuin muissa ryhmäkeskusteluissa. Totesin kuitenkin, ettei tällaisesta ollut näyttöä. Toisaalta mietin, jättivätkö heikommin suomea puhuvat nuoret kertomatta sellaisia ajatuksiaan ja kokemuksiaan, jotka vaativat enemmän keskustelua. Tämä on mahdollista, mutta tällaista riskiä vähensi se, että ryhmäkeskusteluissa nuoret auttoivat toisiaan kieleen liittyvissä tilanteissa. Nuorilla oli monia eri äidinkieliä, mutta kaikki olivat opiskelleet suomea ja käyttivät suomea koulussa ja myös nuoriso-ohjaajien kanssa. Valitsin keskustelukieleksi suomen, koska se oli näin ollen kaikille jollain tavoin yhteinen kieli.

Analyysin luotettavuutta voidaan arvioida sen perusteella, miten aineistoa on käsitelty ja analyysi on toteutettu (Silverman, 2001). Laadullisen aineiston analyysivaiheessa kävin niin tallennetun kuin tallenteista litteroidun aineiston läpi useaan kertaan. Ensin tarkastin aineiston oikeellisuutta ja riittävyyttä ja sen jälkeen siirryin luokittelemaan aineistoa. Olen luvussa 4.3.4 pyrkinyt kuvaamaan analyysiprosessin yksityiskohtaisesti ja tuonut esimerkein esiin sitä, miten luokittelu toteutettiin. Analyysi käynnistyi teoriavetoisesti. Luokitellessani ruokaympäristö-teemaa, huomasin, etteivät käyttämäni mallit kattaneet riittävän hyvin aineistosta nousevan ruokaympäristön näkökulmia. Tässä vaiheessa palasin pohtimaan ruokaympäristön erilaisia näkökulmia ja määritelmiä ja rakensin tähän tutkimukseen paremmin soveltuvan mallin. (ks. myös Luku 4.1.3.) Näin pystyin alkupeleistä paremmin kuvaamaan juuri nuorisotaloja ruokaympäristöinä. Ensimmäisen teemoittelun ja luokittelun jälkeen tarkastelin aineistoa uudelleen etsien siihen mennessä havaitsemattomia teemoja ja näkökulmia. Näin pyrin varmistamaan, ettei tutkimuksen kannalta merkittäviä ilmiöitä ja asioita jäänyt analyysin ulkopuolelle.

Ryhmäkeskusteluille luonteenomaista on vuorovaikutus osallistujien kesken. Vuorovaikutusta on mahdollista analysoida sisällönanalyysillä (Wilkinson, 2004, s. 187). Tässä tutkimuksessa sen kautta ei noussut tutkimusaiheen kannalta merkityksellisiä vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja.

Kiinnostukseni tutkimukseni aihepiiriä kohtaan perustuu työelämästä nousseisiin kokemuksiini ja myös aiempaan pro gradu -tutkimukseeni. Tutkijana minulla on oma taustani ja se väistämättä näkyy tutkimusasetelmassa, mutta olen pyrkinyt huomioimaan omat aiempaan työhöni perustuvat oletukset ja ennakkoluuloni ja

välttämään niiden vaikutusta analyysiin ja tulosten tulkintaan. Välttääkseni joidenkin asioiden pitämisen itseselvyyksinä tai sivuuttamisen, olen tarkastellut aineistoa useaan kertaan, peilannut sitä aiempiin tutkimuksiin ja tutkimuksen käsitteisiin sekä saanut palautetta niin tutkimustani ohjanneilta professoreilta kuin muulta tiedeyhteisöltä seminaareissa ja konferensseissa. Olen liittänyt tulososassa teorian ja omien tulkintojeni väliin suoria lainauksia ryhmäkeskusteluista ja nuorisotyöntekijöiden haastatteluista. Sen kautta pyrin vahvistaman tutkittavien vastausten ja tulosten ja johtopäätösten yhteyttä.

5 RUOKAKASVATUKSEN MAHDOLLISUUKSIA NUORISOTALOILLA

Tässä luvussa kokoaan yhteen määrällisen ja laadullisen tutkimuksen tulokset. Vertailun avulla vastaan tutkimuskysymyksiin: Miten nuorisotalot voivat ohjata nuoria ruokaan liittyvissä valinnoissa ja oppimisessa? Millaisia mahdollisuuksia nuorisotaloilla on toteuttaa ruokakasvatusta? Käytän ruokataju-käsitettä apunani, kun tarkastelen ruokakasvatuksen mahdollisuuksia nuorisotaloilla, ja sitä, miten nuorisotalot ruokaympäristöinä sekä ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen nuorisotaloilla voivat tukea nuoria ruokaan liittyvissä valinnoissa ja oppimisessa. Sen jälkeen tarkastelen ruokakasvatuksen mahdollisuuksia nuorisotaloilla pohjautuen luvuissa 3 ja 4 kuvattuihin tuloksiin. Lopuksi pohdin koko tutkimuksen luotettavuutta.

5.1 Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen vuoropuhelu

Tutkimus eteni määrällisestä tutkimusotteesta laadulliseen tutkimusotteeseen. Taivonni on syventää tulkintaa siitä, millainen rooli vapaa-ajan toiminnalla on tai voisi olla nuorten ruokakasvatuksen kentällä (vrt. Silverman, 2001), yhdistää mikro- ja makrotason näkökulmia (vrt. Mason, 2006) ja myös parantaa tutkimuksen luotettavuutta (vrt. Mathison, 1988). Kootakseni tutkimuksen tulokset tarkastelin määrällisen ja laadullisen aineiston erillisten analyysien jälkeen molempia aineistoja ja niistä nousseita tuloksia suhteessa toisiinsa. Yhteinen tarkastelu teki näkyväksi kyselyllä hankitun aineiston puutteita, joita ei pelkän määrällisen aineiston analyysin pohjalta olisi havaittu. Aineistojen rinnakkainen analyysi toteutui kahdessa vaiheessa.

Ensimmäiseksi kävin läpi laadullisen aineiston sisällönanalyysillä (ks. Luku 4.3.4) etsien eroja ja yhtäläisyyksiä määrällisestä tutkimuksesta nousseisiin teemoihin. Teemat olivat: 1) nuorten selviytyminen arjen ruoanvalmistuksesta, 2) eri toimijoiden mahdollisuudet vaikuttaa nuorten omien ruokatottumusten terveellisyteen, 3) harrastukset ja ruoanvalmistus sekä 4) ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen ja niiden merkitykset. Merkitsin laadullisen aineiston litteraatioihin numeroin kuhunkin teemaan liittyvät kohdat. Haastavaksi tarkastelun teki se, ettei Nuorisobarometri-kyselyn kysymyksissä k35 ja k36 (Liite 1) nostettu esiin nuorisotaloja tai nuorisotyöntekijöitä, koska alun perin ajatuksena oli tutkia nuorten harrastuksiin liittyvää ruokakasvatusta. Tähän palaan luvussa 5.3.

Olin alun perin ajatellut voivani tarkastella määrällistä aineistoa uudelleen laadullisesta tutkimuksesta nousseiden kysymysten osalta. Koska laadullisen tutki-

muksen tutkimusasetelma muokkautui osin uudelleen määrällisen tutkimuksen tulosten pohjalta ja koska nuorisotyötä ja nuorisotaloja ei erikseen mainittu kyse-lyssä, en kuitenkaan löytänyt uusia näkökulmia, joita olisin pystynyt tutkimaan määrällistä aineistoa käyttäen.

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhteistarkastelun toisessa vaiheessa nousi teorian ja empirian vuoropuhelun kautta tarve pohtia Nutakeittiö-toimintaa ja nuorten kokemuksia suhteessa ruokatajun käsitteeseen. Tästä syystä analysoin vielä kerran koko keskustelu- ja havainnointiaineiston käyttäen ruokataju-käsitteeseen kuuluvia viittä osatekijää (Luku 2.2.3). Merkitsin värikoodein osatekijöihin liittyvät kohdat litteroituun aineistoon ja kokosin näin muodostuneet viisi kokonaisuutta ruokataju-käsitteen alle. Sen jälkeen peilasin aineistosta nousseita näkökulmia määrällisen tutkimusosion tuloksiin (luvut 3.3 ja 3.4) ja pyrin tarkastelemaan sitä, miten ruokataju ja sen muodostuminen näyttäytyvät Nutakeittiössä. Määrällisten ja laadullisten tulosten yhteistarkastelun kautta muodostui kaksi tämän tutkimuksen tuloksia kokoavaa teemaa: Nutakeittiö ja nuorten ruokatajun kehittyminen (Luku 5.2.1) sekä ruokaan liittyvä oppiminen nuorisotaloilla (Luku 5.2.2).

5.2 Nuorisotaloilla oppiminen ja ruokataju

5.2.1 Ruokataju ja Nutakeittiön nuoret

Ruokataju-käsitteen kautta voidaan pohtia, miten omat tiedot ja taidot ovat yhteydessä ympäröivään maailmaan sekä globaaleihin ja poliittisiin ilmiöihin. Ruokataju näkyy henkilökohtaisesti merkityksellisinä tekoina ja omina valintoina, joita tehdään vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden nuorten kanssa. (Janhonen ym., 2015; 2016a; Janhonen & Kauppinen, 2017.) Ympäröivä maailma muodostaa ruokajärjestelmän, jossa on monia erilaisia ruokaympäristöjä.

Ruokataju perustuu ajatukseen, että nuoret voivat tehdä ruokaan ja syömiseen liittyviä valintoja monin eri tavoin. Nuorten toimintaa suuntaa se, että he ymmärtävät ruokaan ja syömiseen liittyviä ilmiöitä sekä niihin liittyviä myönteisiä ja myös kielteisiä seurauksia itselle, muille ihmisille, yhteisölle ja ympäristölle. Ruokataju ruokakasvatuksen tavoitteena ei niinkään pyri tiettyihin muutoksiin nuorten ruokavalinnoissa (Janhonen ym., 2015, s. 113), vaan ruokataju sisältää ajatuksen toimijuudesta eli tietoisien valintojen opettelusta, aktiivisesta tekemisestä ja asioiden kehittämisestä yhdessä muiden kanssa. Nuorten ruokatajun kehittymisen kannalta näyttää oleelliselta, että nuori ymmärtää ruokaan ja syömiseen liittyviä asioita ja ilmiöitä eri ruokaympäristöissä oppimisen ja opittujen asioiden linkittämisen kautta. Se mahdollistaa yhtäältä ruokaan liittyvän monipuolisen tarkastelun ja toisaalta erilaisten sosiaalisten verkostojen kanssa oppimisen.

Ruoan valmistaminen ja syöminen yhdessä vertaisten kanssa näyttää olevan nuorille mielekästä ja innostavaa. Kun nuori oppii itselleen merkityksellisessä toimintaympäristössä yhdessä vertaistensa kanssa, opitut yksittäiset asiat muodostavat kokonaisuuksia ja voivat siirtyä osaksi nuoren jokapäiväistä toimintaa.

Ruokataju toimii ajattelun taitona, joka tukee ruokaan ja syömiseen liittyvän tietämyksen muuntumista osaksi nuoren elämää ja muuttuvia arjen tilanteita. Ruokataju-käsitteen kautta on mahdollista tehdä näkyväksi, miten nuori on sisäistänyt oppimansa osaksi arjen toimintaa. (Janhonen ym., 2015; 2016a.) Analysoin tutkimuksen nuorten ryhmäkeskustelu- ja havaintoaineistoja ruokatajun viiden osa-alueen kautta. Seuraavassa pohdin ruokatajun osa-alueiden avulla, miten ruokataju näyttäytyy nuorten kyselyaineistossa, keskusteluissa ja heidän valmistaessaan ruokaa ja syödessään nuorisotaloilla.

Nuori tiedostaa ruokatottumuksiinsa vaikuttavia tekijöitä

Määrällisessä tutkimuksessa nuorilta kysyttiin, miten eri ihmiset ja organisaatiot voivat vaikuttaa nuorten omien ruokatottumusten terveellisyyteen. Nuorten näkökulmasta heidän itsensä lisäksi vain harvoilla on sellainen rooli. Luvussa 3.1.2 on pohdittu ruokatottumuksiin vaikuttavia tekijöitä. Nuorten omilla tiedoilla ja taidoilla on toki vahva merkitys siinä, millaisia valintoja tehdään ja mitä syödään. Näin ollen on luontevaa, että nuoret kokivat itse olevansa vastuussa omista ruokatottumuksistaan. Kyselyssä ei ilmene se, miten ja missä nuoret ovat oppineet tiedot ja taidot.

Laadullisen aineiston perusteella näyttää siltä, että nuoret tiedostavat omiin ruokatottumuksiinsa liittyviä tekijöitä. Ruokavalintoihin liittyy monenlaisia tekijöitä ja tässä tutkimuksessa nuoret korostivat ruokatottumuksiin liittyviä valinnan mahdollisuuksia. Esiin nousi kodin merkitys: mitä kotona syödään, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, mitä siellä syödään, ja millaiset tavat kotona on. Näistä muodostuu ruokatottumusten perusta, jota nuori itse voi haastaa. Kodin rinnalla nuoret kokivat, että kouluruokailu voidaan nähdä ruokatottumusten taustalla, mutta sen rooli on kaksijakoinen. Yhtäältä kouluruoan koettiin tukevan terveellisiä ruokatottumuksia, mutta toisaalta kouluruoan jättäminen väliin voi johtaa vähemmän terveellisiin valintoihin. Ruokatottumuksiin vaikuttavana yksittäisenä tekijänä nuoret pohtivat erityisesti terveellisyyteen liittyviä asioita ja pystyivät myös nimeämään, missä ovat oppineet ruokaan ja syömiseen liittyviä tietoja ja taitoja.

Tyttö1D14: Kotona puhutaan, mikä on terveellistä. Ja köksässä. Kyllä mä tiedän, että kouluruoka on terveellistä. Siinä on se lautasmalli. Se ei vaan oo aina hyvää.

Tiedostaminen ei kuitenkaan aina näy nuorten syömisessä ja valinnoissa (vrt. Palojoki, 1998; Palojoki & Tuomi-Gröhn, 2001), mikä näkyi Nutakeittiössä esimerkiksi nuorten keskustellessa lautasmallista ja siitä, mitä heidän pitäisi syödä ja

mitä he syövät. Omia ruokatottumuksia kuvaavat ne valinnat, joita nuori tekee valitessaan ruokia ja hankkiessaan itse välipaloja koulun ja kodin ulkopuolella. Hankinnoissa nuoret tiedostavat sen, minkä verran nuorella ja perheellä on varaa ruokien hankintaan, ja sen, että mieliteot ohjaavat ruokatottumuksia. Nuoret tote-sivat, että omilla mieltymyksillä, rahatilanteella ja vertaisten valinnoilla on tietoa suurempi vaikutus valintatilanteissa.

Nuori arvioi ruoanvalmistukseen ja ruokailuun liittyviä tietoja ja taitoja

Omien tietojen ja taitojen arvioiminen on nuorille tuttua sen myötä, kun itsearviointi on lisääntynyt kouluopetuksessa, esimerkiksi kotitalousopetuksessa nuoret arvioivat niin omaa tekemistään ja osaamistaan kuin valmistamiaan ruokia (POPS 2014). Tämän tutkimuksen kyselyssä nuoria pyydettiin arvioimaan sitä, miten he selviytyvät arjen ruoanvalmistuksesta. Kysymyksessä on tietysti paljon epävarmuutta, koska jokainen voi tulkita arjen ruoanvalmistuksen haluamallaan tavalla: esimerkiksi valmistanko ruoan raaka-aineista, lämmitäkö ruokaa vai syökö vain voileipiä. Tietoja ja taitoja ei kyselyssä määritetty, koska kysymysten määrä ja pituus olivat rajalliset. Näin ollen arvio jää hyvin omakohtaiseksi. Suurin osa kyselyn vastaajista arvioi selviävänsä hyvin tai erittäin hyvin arjen ruoanvalmistuksesta, mutta pienelle osalle nuoria arjen ruoanvalmistuksesta selviäminen tuntui vaikealta. Myös keskusteluissa nuoret arvioivat ruoanvalmistukseen liittyvää osaamistaan kouluarvosanalla. Useimmat nuoret antoivat itselle hyvän tai erinomaisten arvosanan ja nuoret kokivat osaavansa valmistaa ruokaa arjessa. Keskusteluissa he kykenivät myös erittelemään asioita, joissa olivat hyviä ja asioita, joissa halusivat kehittyä, esimerkiksi pihvin paistaminen, maustaminen ja ohjeiden soveltaminen.

Laadullisessa tutkimuksessa yksittäisistä tiedoista nousi eniten esiin kysymys ruoan terveellisyydestä. Terveellisyyttä tarkasteltiin yhtäältä vastakkainasettelujen (vrt. Prättälä, 1989, s. 53; Autio & Lombardini-Riipinen, 2006, s. 51), terveellisen ja epäterveellisen kautta. Toisaalta nuoret nostivat esiin tilannekohtaiset erot (vrt. Roos ym., 2004, s. 345), kuten kouluruokailu, perheateriat ja vertaisten kanssa syömisen. He osasivat kuvata terveellisyyteen liittyviä tietojaan.

PoikaF15: Lautasesta puolet on salaattia kotona, 1/3 eli ton verran (näyttää) siitä on kalaa, lihaa, kanaa, katkarapua, kananmunaa. Siihen toiseen (näyttää ilmassa kuvitteellisesta lautasesta) tulee perunaa, pastaa, riisiä. Mut nyt mä kerron mun oman, mitä mä syön. Puolet lautasesta on salaattia, toinen osa on kalaa ja toinen osa on pastaa tai joskus riisiä. Mä syön tummaa pastaa. Se on terveellisempää. Juon vettä, joskus maitoa ja joskus mehua. Mut en mä aina noudata mallia enkä ota niitä kasviksia riittävästi.

Ryhmäkeskusteluihin osallistuneet nuoret pystyivät arvioimaan myös toistensa ruoanvalmistukseen ja ruokailuun liittyviä taitoja. Erityisesti Nutakeittiössä työnjako tapahtui usein osaamisten perusteella. Samoin apua pyydettiin muilta nuorilta sen mukaan, kenen uskottiin osaavan vaikeaksi koetun asian.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että ainakin kysyttäessä nuoret pystyvät arvioimaan omia tietojaan ja taitojaan ja suhteuttamaan osaamistaan muiden nuorten osaamiseen. Nuoret tarvitsisivat kuitenkin aikuista ohjaamaan keskustelua siitä, millaisia erilaisia tietoja ja taitoja on ja miten omat tiedot ja taidot ovat kehittyneet.

Nuori ymmärtää ruoanvalmistuksen ja ruokailun sosiaalisia, kulttuurisia ja arkisia merkityksiä

Nuoret toivat esiin ruoanvalmistuksen ja ruokailun monia eri merkityksiä. Ruokataju kattaa ruokaan ja syömiseen liittyvinä ulottuvuuksina ruoan ja syömisestä sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset. Vahvimmin esiin nousivat sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja eri ruokakulttuureihin liittyviä näkökulmia, jotka kuuluivat erityisesti nuorten kertoessa ruoanvalmistuksesta ja syömisestä ystävien kanssa.

Tutkimuksen molemmissa aineistoissa nousi esiin se, että nuoret välittävät siitä, mitä itse syövät, mutta myös, mitä muut syövät. On kiinnostavaa pohtia, miksi ihmiset välittävät siitä, mitä toiset syövät. Ruoka voidaan nähdä tapana ja välineenä välittää toisesta ja kuulua johonkin (Fischler, 2011, ss. 533–538; Lavis, Abbotts & Attala, 2016, ss. 4–5). Välittämällä siitä, mitä toiset syövät, ihmiset voivat asettaa itsensä suhteessa muihin. He rakentavat omaa identiteettiään ja pohtivat, mihin he kuuluvat ja mikä on samanlaista ja mikä erilaista suhteessa omaan syömiseen. (Goodman, 2016, ss. 215–216.) Nuorten keskusteluissa nousi usein esiin toisten nuorten huomioiminen: ruokia suunnitellessaan he ottavat huomioon toisten nuorten tarpeet ja mieltymykset. Nuoret myös toivat esiin, kuinka hyvä ruoka ja yhdessä syöminen ovat tapoja ilahduttaa, tutustua ja pitää hauskaa yhdessä.

Tyttö2G15: Täällä on uusia kavereita. Se on hauskaa, jos sä annat jotain hyvää ruokaa sun kavereille tai perheelle ja ne tykkää siitä, se tuo hyvän mielen. Siitä tulee hyvä mieli. Mä tykkään siitä.

Välittäminen voi perustua yhteiskunnan painoon ja ulkonäköön liittyviin vaa-teisiin ja välittämisen taustalla on myös huoli ympäristöstä: halutaan ohjata syömistä kestävämpään suuntaan (Sage, 2014). Tässäkin tutkimuksessa nuoret poh-tivat ruoan terveellisyyttä ja kestävästä kehityksen kysymyksiä. He puhuivat hy-vistä ja huonoista valinnoista ja jakoivat valintoja ”oikeisiin ja väärin” (Prättälä, 1989; Autio & Lombardini-Riipinen, 2006). Se, että Nutakeittiön nuoret yhdisti-

vät ruokatottumusten terveellisyyden itse ruoan valmistamiseen, on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa (vrt. esim. Laska ym., 2012; Reicks ym., 2014).

Nuorille ruoka on yhtäältä ravintoa ja osa arkista päivää, mutta toisaalta korostui yhdessä syöminen ja se, että ruokaa valmistetaan muillekin kuin itselle. Yhdessä ja toisille ruoanvalmistaminen tekee näkyväksi eri perheiden tavat ja tottumukset sekä elämäntapaan, ruokavalioihin ja uskontoihin liittyvät valinnat. Yhdessä tekemisen kautta jaetaan merkityksiä, kun keskustellaan eri ruoista ja ruoanvalmistustavoista.

Nuori hahmottaa ruokajärjestelmän kokonaisuuden

Tulosteni perusteella Nutakeittiö-toiminta tekee nuorille näkyväksi ainakin osan ruokajärjestelmästä. Ketju kaupasta lautaselle tulee selkeäksi erityisesti niillä nuorisotaloilla, joissa nuoret itse hakevat tai ostavat ruoat. Kaikilla taloilla tämä ei ole toimintatapana, vaan osalla taloista nuorisotyöntekijät huolehtivat raaka-aineiden hankinnasta (ks. Luku 4.4.1). Kun nuorisotyöntekijät käyvät yhdessä nuorten kanssa kaupassa, tarjoutuu tilaisuus käydä keskustelua ruoan hinnasta, mutta myös raaka-aineiden alkuperästä ja muista taustoista.

Poika1E16: Ollaan me kaupassa pähkälty yhdessä, että miten paljon me ostetaan mitäkin.

Poika2E16: Niin, kaupassa tietenkin. Että on riittävästi. Ja katsottu hintaa.

Poika1E16: Ja onko suomalaista.

Jokaisella Nutakeittiö-nuorisotalolla halutaan tuoda esiin ympäristökasvatukseen ja kestäväan kulutukseen liittyviä kysymyksiä. Eniten se näkyy keskusteluna hävikkiruoka- ja jätteiden lajittelusta, mutta liittyy myös ruoanvalmistustaitoihin. Ruoanvalmistustaitojen, erityisesti aterioiden suunnittelutaitojen syventäminen on tapa, jolla voidaan vähentää jätteiden ja aterialta yli jääneen ruoan määriä (Romani, Grappi, Bagozzi & Barone, 2018, ss. 220–221, 224).

Nuorisotaloilla, joissa on myös viljelyä tai mahdollisuus marjastaa, nuoret pääsevät lähelle alkutuotantoa ja ruoan alkuperää (vrt. Bevan, 2016; Smeds, 2017). Näillä nuorisotaloilla Nutakeittiö auttaa nuorta ymmärtämään ruokajärjestelmän alkupäätä käytännön tekemisen kautta. Kasvisten kasvattaminen itse sekä marjojen ja sienien poimiminen tekevät näkyväksi ruoan suhteen luontoon.

Nuori käyttää oppimaansa aktiivisesti ruokaillessaan ja valmistaessaan ruokaa

Nuorten ruoanvalmistustaidot nousevat keskiöön määrällisessä tutkimuksessa. Kun nuoret valmistavat enemmän ruokaa ja kokevat selviytyvänsä ruoanvalmistuksesta, he ottavat myös enemmän vastuuta omien ruokatottumustensa terveellisyydestä. Laadullisen aineiston perusteella nuoret oppivat Nutakeittiössä uutta,

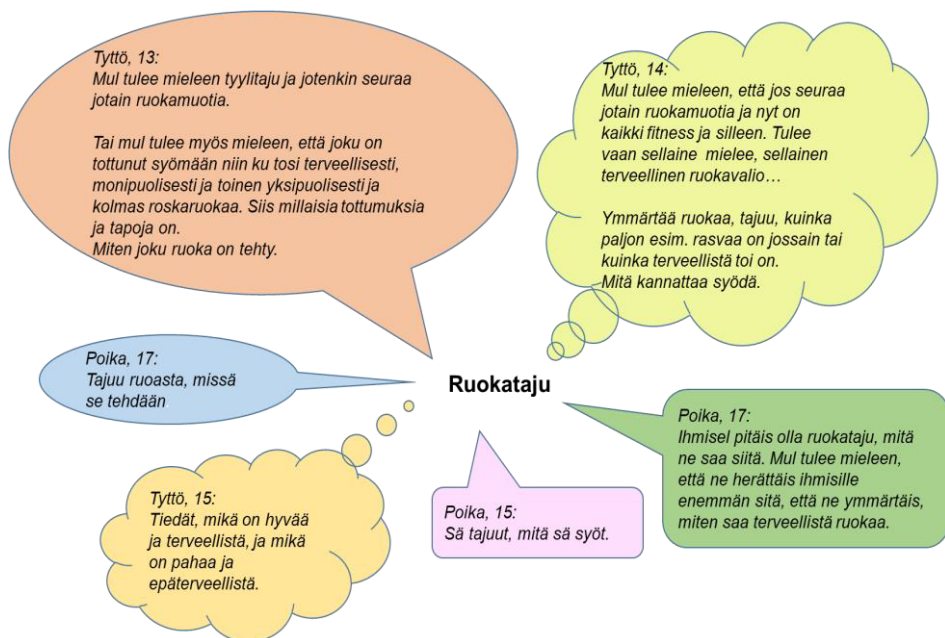
mutta vielä enemmän hyödyntävät ja syventävät jo opittuja tietoja ja taitoja. Yhdessä vertaistensa kanssa he ratkaisevat ongelmia ja kehittävät yhteisiä toimintatapoja.

Poika2F15: Mut se on aina silleen, että luovuudella mennään ja sovelletaan, mitä ennen on tehty. Jos me halutaan tehdä jotain ja meillä ei oo tiettyä ainetta, niin me vaan mietitään. Sit se on vaan keksittävä, että nyt me laitetaankin tätä, tätä ja toivotaan, että siitä tulee hyvää. Kokeuksella. Yleensä me ollaan onnistuttu.

Kun ruokaa valmistetaan itse ja pohditaan yhdessä vertaisten kanssa, olemassa oleva tieto muuttuu toiminnaksi ja uutta osaamista kertyy jo olemassa olevan päälle (vrt. Wenger, 2011). Vertaisoppiminen vahvistavaa taitavamman itsetuntoa, kun hän opettaa toiselle nuorelle taitoja, joissa tämä ei vielä ole yhtä hyvä. Se mahdollistaa molempien oppimisen ja opittujen asioiden käyttämisen. (vrt. Fawcett & Garton, 2005.)

Aineistossani tulee esiin, että nuoret liittävät useimmiten ruokatajuun terveellisuuden ja siinä jaon pahaan ja hyvään. Se on luontevaa yhtäältä, koska ruoka ja terveys yhdistetään usein niin kouluopetuksessa kuin mediassakin ja toisaalta terveellisyys oli yhtenä teemana tässä tutkimuksessa. Muut kestävän kehityksen teemat olisivat todennäköisesti nousseet vahvemmin esiin, jos ne olisivat olleet erikseen teemoina kyselyssä ja ryhmäkeskusteluissa.

Ryhmäkeskustelujen lopuksi kysyin nuorilta, millaisia ajatuksia sana ruokataju heissä herättää. Nuorten puheenvuoroissa nousi esiin ajatuksia, jotka olen koonnut kuvion 10.



Kuvio 10. Nuorten ajatuksia ruokatajasta.

Nutakeittiössä ruokatajun kannalta keskeistä näyttää tämän aineiston perusteella olevan ruoanvalmistuksen ja syömisen ohessa ruokaan ja syömiseen liittyvät keskustelut vertaisten ja myös nuorten kanssa työskentelevien aikuisten kanssa. Sosiaalinen vuorovaikutus ja erilaisten ihmisten kohtaaminen luovat tilanteita, joissa voidaan pohtia ruoan merkityksiä eri ihmisille, eri tilanteissa ja eri toimintakulttuureissa.

Kun ruokataju-käsitettä tarkastellaan osana Nutakeittiö-toimintaa, herää kysymys siitä, miten ruokaympäristö on käsitteenä yhteydessä ruokatajuun. Yhtäältä ruokatajun tavoitteena on hahmottaa ruokajärjestelmän kokonaisuus, joka toisaalta muodostuu erilaisista ruokaympäristöistä. Sen selvittämiseksi ruokaympäristöä voidaan tarkastella hyödyntäen ruokatajun kolmea, toisiinsa linkittyvää tasoa (Janhonen ym., 2018, ss. 196–197), joiden sisään ja välille edellä kuvatut viisi ruokakasvatuksen tavoitetta asettuvat. Ruokatajun ensimmäinen taso muodostuu kokonaisuudesta, jossa nuori tiedostaa ja ymmärtää ruokaan ja syömiseen liittyviä käytäntöjään ja valintojaan sekä niihin vaikuttavat tekijät ja niiden vaikutukset nuoreen itseensä, muihin ihmisiin ja ympäristöön. Toinen taso muodostuu ensimmäisen tason tietojen ja taitojen sekä ymmärryksen käyttämisestä arkipäivän tilanteissa ja kolmannella tasolla nuori pystyy jo soveltamaan ja muuttamaan toimintaansa niiden perusteella.

Nutakeittiö tarjoaa ruokaympäristönä nuorille tilan, resurssien ja toimintatapojen (vrt. Gustafsson, 2004, ss. 11–12) osalta monia valinnan paikkoja ja mahdollisuuden kokeilla uusia ruokia, opetella uusia tapoja valmistaa ruokaa, hankkia

uusia tietoja sekä käyttää ja soveltaa aktiivisesti aiemmin opittuja tietoja ja taitoja. Koska nuorisotalon keittiö usein poikkeaa kodin tai kotitalousluokan keittiöstä ja käytettävissä on monenlaisia ruoanvalmistusvälineitä ja raaka-aineita, nuoret pääsevät oppimaan uutta ja soveltamaan osaamistaan. Nutakeittiön toimintatapana on, että nuoret yhdessä suunnittelevat valmistettavat ruoat, jolloin he ideoivat, hankkivat uutta tietoa ja tekevät kompromisseja. Ruokaympäristön yhdessä toimimisen puitteet, ja ilmapiiri (vrt. Gustafsson, 2004, ss. 11–12) ovat yhteydessä siihen, miten nuoret uskaltavat kysyä neuvoa, tuoda esiin erilaisia näkökulmia, arvioida omaa osaamista ja kokeilla uutta. Vuorovaikutuksen kautta nuoret pystyvät myös tiedostamaan, mitkä tekijät vaikuttavat omiin ruokatottumuksiin ja käytäntöihin ja miten ne ovat yhteydessä ruokajärjestelmään, sekä hahmottamaan ruoan kulttuurisia ja sosiaalisia merkityksiä. Kun ruokaympäristö rakentuu monista valinnan paikoista ja sen yhdessä toimimisen puitteet ja ilmapiiri tukevat nuorten aktiivista toimijuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta, luodaan samalla edellytyksiä ruokatajun kehittymiselle kaikilla sen käsitteellisillä tasoilla.

Ruokatajun käsitteen juuret ovat monilta osin terveystajun ja ruokalukutaidon käsitteissä. Sieltä nousee esiin myös ruokatoimijuuden näkökulmia. Analysoidessani laadullista aineistoa ruokataju-käsitteen avulla pohdin usein, mitä lisäarvoa uusi käsite tuo ruokakasvatuksen kentälle. Aiempiin tutkimukseen perustuva ruokakasvatukseen liittyvien eri käsitteiden tarkastelu ja vertailu toi esiin ruokatajuun liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita. Ruokalukutaito on monilta osin monipuolinen (esim. Pendergast ym., 2011; Truman ym., 2017; Vidgen & Gallegos, 2014) ja lukutaidon määritelmä melko laajasti hyväksytty (UNESCO Education Sector Position Paper, 2003). Ruokalukutaidossa ei ruokatajuun verrattuna kuitenkaan riittävässä määrin huomioida sosiaalisen vuorovaikutuksen, toimijuuden ja yhteisön taitojen rooli osaamisen ja valintojen kannalta. Ruokalukutaito-käsitteen kehittämistä saattaa rajoittaa se, että käsite usein liitetään terveyden lukutaitoon (vrt. Krause ym., 2016) ja lukutaidolla on melko vakiintunut määritelmä (UNESCO Education Sector Position Paper, 2003). Toimijuus ja omakohtaisuus sisältyvät sen sijaan ruokatoimijuuden käsitteeseen. Se on ruokaan ja syömiseen liittyvänä käsitteenä varsin uusi ja vähän tutkittu; todennäköisesti sen kehittäminen jatkuu. Tässä tutkimuksessa ei empiirisen aineiston analyysissä keskitytty eri käsitteiden vertailuun. Jatkossa olisi hyvä empiirisen tutkimuksen keinoin kriittisesti arvioida, mitä eri käsitteet voivat tutkimukselle antaa ja millaisia riskejä monien eri käsitteiden käytössä on. Yhtäältä eri tieteenalojen käyttämät käsitteet rikastuttavat ruokakasvatuksen tutkimusta, mutta toisaalta monet eri tavoitteet voivat hankaloittaa ruokakasvatuksen toteutusta ja tutkimusten vertailtavuutta. Ruokakasvatuksen tilannesidonnaisuus saattaa luoda tilanteita, joissa on järkevää kohdentaa tavoitteita, mikä puolustaa erilaisten käsitteiden kehittämistä. Tämän tutkimuksen perusteella keskeistä on, että ruokakasvatuksen parissa työskentelevät tutkijat, asiantuntijat ja opettajat tiedostavat eri käsitteiden lähtökohdat, mahdollisuudet ja rajoitteet.

Ruokataju saattaa käsitteenä toimia myös muiden edellä mainittujen käsitteiden näkökulmat kokoavana, kokonaisvaltaisen ruokakasvatuksen tavoitteena. Kuten ruokataju-käsitteen kehittäjät (Janhonen ym., 2015; 2016a; 2018) ovat todenneet, ihmisen ruokaan ja syömiseen liittyvät valinnat muodostavat useita prosesseja, jotka ovat yhteydessä toisiinsa ja sen kautta meidän on tarkasteltava ruokaan liittyvää toimintaa osien muodostamana kokonaisuutena. Ruokatajun vahvuuksia ovat tämän tutkimuksen perusteella vertaisten kanssa oppimisen, toimijuuden ja omakohtaisuuden korostaminen. Näiden kautta voi olettaa, että nuoria on helppompaa innostaa, oppiminen tuntuu tarkoituksenmukaiselta ja tärkeältä suhteessa nuorten omaan elämään ja vuorovaikutus vertaisten kanssa motivoi ja antaa tilaa toisilta ja yhdessä oppimiselle. Ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen vertaisten kanssa tarjoavat ruokatajunkin näkökulmasta konkreettisen, innostavan ja monipuolisen oppimisympäristön. Niiden kautta tulee myös näkyväksi, että on monia tapoja valita ruokia ja usein joudutaan neuvottelemaan yhteinen kompromissi. Ruokatajun viisi osa-aluetta antavat välineitä tarkastella arjen käytäntöjä osana ruokajärjestelmää, nostaa esiin oman hyvinvoinnin lisäksi muista ihmisistä ja ympäristöstä huolehtimisen sekä tehdä näkyväksi ruoan erilaisia merkityksiä.

Kokonaisvaltainen ja moniulotteinen ruoan ja syömisestä tarkastelu ei ole helppoa ja siihen liittyvä osaamisen kehittyminen vaatii nuorilta paljon. Yhtäältä nuorten vanhemmilla ja muilla läheisillä on erilaiset valmiudet tehdä näkyväksi tai opettaa ruokaan liittyviä asioita laajemmin. Sen myötä nuorilla on myös erilaiset mahdollisuudet oppia ruokatajuun liittyviä asioita, saati sitten kokonaisvaltaista ajattelua kotona. Toisaalta ruokatottumuksiin liittyviä tekijöitä ja ruokatottumusten vaikutuksia sekä ruokajärjestelmään liittyviä asioita opetetaan koulussa monissa eri oppiaineissa eikä nuorelle välttämättä muodostu kuvaa siitä, miten ne liittyvät toisiinsa. Tämä sirpaleisuus haastaa niin ruokataju-käsitteen käyttöä kuin siihen liittyvän osaamisen kehittymistä. Ruoka on osa nuorten arkea ja nuoret kohtaavat eri paikoissa niin formaaleja kuin informaaleja oppimistilaisuuksia, jotka eivät tällä hetkellä kovin hyvin liity toisiinsa. Ruokataju-käsitteen käyttö ruokakasvatuksen tavoitteena niin formaaleissa kuin informaaleissa oppimisympäristöissä yhtenäistäisi ja linkittäisi eri toimijoiden tavoitteita. Yhteiset ruokakasvatuksen tavoitteet helpottaisivat nuorten oppimista ja myös opitun käyttöönottoa arjen eri tilanteissa. Kokonaiskuvan rakentaminen ruokakasvatukseen eri kentistä ja ruokaan liittyvistä oppimistilaisuuksista helpottaisi myös sitä, että nuori hahmottaa ruokatajun kokonaisuuden.

5.2.2 Ruokaan liittyvä oppiminen nuorisotaloilla

Terveellinen syöminen merkitsee eri ihmisille eri asioita (Jokitalo, 2018). Ruokaan ja ruoanvalmistukseen liittyvät tiedot ja taidot eivät yksin selitä terveellisiä ruokatottumuksia; on keskeistä, että nuoret ymmärtävät eri asiayhteyksiä (Caraher & Lang, 1999, ss. 16–17). Ruokataju-käsitteen mukaisesti ruoanvalmistukseen

onkin syytä yhdistää tietojen ja taitojen ohella ymmärrys ruoan ja sen valmistamisen merkityksestä niin itselle kuin ympäristölle. Luvussa 3.4.2 todetaan, että nuorten vapaa-ajan toiminta voisi osaltaan tukea nuorten terveellisiä valintoja, ohjata pohtimaan erilaisia valinnan vaihtoehtoja ja motivoida nuoria ruoanvalmistamiseen. Monissa harrastustilanteissa (esim. leireillä ja harjoituksissa) valmistetaan ruokaa ja syödään yhdessä. Erilaisissa liikuntaharrastuksissa ohjataan nuorten syömistä. Nutakeittiössä nuoret rakentavat ruokatajuaan keskustellessaan valinnoista, suunnitellessaan ruoanvalmistusta sekä valmistaessaan ruokaa ja syödessään yhdessä vertaistensa kanssa. Nuoret arvioivat osaamistaan ja keskustelevat siitä, miksi ja millaista ruokaa he valmistavat. Keskusteluissa he luovat yhteisiä merkityksiä ruoalle niin sosiaalisesta kuin kulttuurisestakin näkökulmasta, kun he pohtivat esimerkiksi sitä, kuka on valmistanut tai maistanut ruokaa aiemmin, mistä kukin tuntee valmistettavan ruoan ja tietääkö joku, mistä valmistettava ruoka on alun perin kotoisin. He myös saavat pohtia ruokajärjestelmään ja ympäristöön liittyviä kysymyksiä arvioidessaan ja hankkiessaan raaka-aineita ja lajitellessaan jätteitä.

Määrällisen aineiston perusteella nuoret kokevat, ettei heidän itsensä lisäksi juurikaan muilla kuin ystävillä ja kodilla, erityisesti äidillä olisi mahdollisuutta vaikuttaa nuorten ruokatottumustensa terveellisyyteen. Laadullisen aineiston perusteella nuorten keskusteluissa nousivat erityisesti äiti ja ystävät, jotka vaikuttavat siihen, mitä ja milloin nuoret syövät, ja myös siihen, mitä ruokaa valmistetaan ja miten sitä valmistetaan. Tämä ei yllätä, koska ainakin nuorten itsensä mielestä yläkouluikäisten nuorten elämässä aikuisten rooli heikkenee ja vertaisten lisääntyy. Laadullisen aineiston perusteella voidaan todeta, että nuorisotyöntekijöillä voisi olla hyvät mahdollisuudet tukea nuorten ruokaan, ruoanvalmistukseen ja syömiseen liittyvää oppimista, koska nuoret luottavat heihin ja kokevat heidät enemmän ystävinä kuin opettajina. Nuoret eivät kaipaa opettajia nuorisotaloille, mutta tarvitsevat kuitenkin aikuisen tukea ja apua. Nuorisotyöntekijöillä näyttää olevan toimivat työkalut siihen, miten nuoria innostetaan ja motivoidaan. Haasteeksi voi nousta nuorisotyöntekijöiden ruokaan ja ruoanvalmistukseen liittyvä osaaminen ja se, miten oppimista näissä asioissa ohjataan. Tutkimusaineistoa kerättyäessä nuorisotalot toteuttivat Nutakeittiö-toimintaa itsenäisesti eikä yhteisiä toimintamalleja ollut. Nuorisotyöntekijöiden valmiudet tukea nuorten oppimista lisääntyisivät, jos he pohtisivat yhdessä toisten talojen nuorisotyöntekijöiden kanssa, mitä asioita nuorten halutaan oppivan ja miten oppimista tuetaan.

Nuorisotyössä oppiminen perustuu nuorten kanssa työskentelevien aikuisten ja nuorten keskinäiseen yhteistyöhön (Batsleer, 2008) ja aikuisen rooli nuorten vertaisoppimisessa on erityisesti tukea nuorten välistä vuorovaikutusta ja auttaa jaetun ymmärryksen ja tiedon rakentumisessa (Iborra ym., 2010). Nuorisotyöntekijät voivat tukea ruokatajuun liittyvää oppimista tuomalla esiin ruokaan ja ruoanvalmistukseen liittyviä keskeisiä asioita, ohjaamalla keskustelua ja ruoanvalmistusprosesseja sekä auttamalla nuoria yhdistämään eri ruoka- ja toimintaympäristöissä

opittuja asioita toisiinsa. Oppimisen kannalta keskeistä on turvallinen, innostava ilmapiiri (Ogden, 2000) ja nuorisotyöntekijöiden vahvuus on heidän taitonsa rakentaa luottamusta nuorten kanssa. Luottamus helpottaa palautteen antamista ja vastaanottamista. Palautteen avulla nuorten kanssa työskentelevät aikuiset voivat tehdä näkyväksi nuorten osaamista ja auttaa nuorta arvioimaan omia tietojaan ja taitojaan sekä tukea nuorten itsetuntoa ja uskoa omiin kykyihin.

Ryhmäkeskusteluissa nuoret toivat esiin, että he kokevat toiminnan mielekkääksi ja innostavaksi, koska he osallistuvat siihen omasta halusta ja vapaaehtoisesti. Nutakeittiössä nuorten ei tarvitse sitoutua toimintaan pitkäkestoisesti ja he saavat itse päättää, mitä tekevät. Vapaaehtoisuus ja toiminnan mielekkyys tukevat oppimista (Batsleer, 2008). Tämä toiminnan vapaus myös haastaa ruokatajun kehittämistä nuorisotaloilla pitkäjänteisesti. Kun sitoutuminen on kertaluontoista, ei toiminnalle voida asettaa laajoja ruokaan ja syömiseen liittyviä tavoitteita, jotka koskisivat kaikkia osallistujia. Palaan luvussa 6.1 siihen, millaisia oppimiseen liittyviä tavoitteita Nutakeittiö-toiminnalle voidaan asettaa.

Vaikka nuoret eivät määrällisen aineiston perusteella näe harrastejärjestöjen roolia ruokatottumusten taustalla, vapaa-ajan toimintaa järjestävät organisaatiot voivat osallistua ruokakasvatukseen. Ohjatussa harrastustoiminnassa voidaan muun harrastukseen liittyvän ohjauksen ja koulutuksen rinnalla ja harrastuksiin linkittäen tuoda esiin myös ruokatottumuksiin ja syömiseen liittyviä asioita aiempaa selkeämmin. Ruokatajun muodostumista tukevaa ruokakasvatusta järjestetään jo nyt nuorisotaloilla, vaikkei sitä aina erikseen alleviivata eikä toiminnasta ehkä aina puhuta ruokakasvatuksena. Vapaa-ajalla ja harrastuksissa sosiaalisella vuorovaikutuksella on usein keskeinen rooli ja tässä onkin ruoanvalmistuksen ja ruokailun kasvatuksellisen merkityksen voima. Ruokakasvatuksen näkökulmasta ruoanvalmistus ja ruokailu eivät ole vain muun toiminnan edellytyksiä, vaan myös mahdollisuuksia oppia uutta, saada onnistumisen kokemuksia sekä kohdata toisia yhteisen tekemisen äärellä.

5.3 Koko tutkimuksen luotettavuus

5.3.1 Tutkijan rooli ja tutkimuksen objektiivisuus

Tarkastelin määrällisen ja laadullisen tutkimuksen luotettavuutta erikseen luvuissa 3.5 ja 4.6. Tässä alaluvussa pohdin luotettavuutta koko tutkimuksen ja määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen yhdistämisen näkökulmista. Pohdin myös tutkijan objektiivisuuden haastetta.

Ruokaa ja ruokatottumuksia tutkitaan useilla eri tieteenaloilla eri näkökulmista (esim. ravitsemus, lääketiede, sosiologia, kasvatustiede, kotitaloustiede, historia, taide). Eri tieteenalojen näkökulmista maailma näyttäytyy eri tavoin (Efsthathiou & Mirmalek, 2014) ja ruokaa ja syömistä tutkitaan erilaisten käsitejärjestelmien

kautta, erilaisissa toimintaympäristöissä ja eri kohderyhmiä tarkastellen. Omassa tutkimuksessani rajasin tutkimuskohteen nuoriin, toimintaympäristön nuorten kodin ja koulun ulkopuoliseen vapaa-aikaan ja kohdensin tutkimustani kahteen pääkäsitteeseen, jotka ovat ruokaympäristö ja ruokakasvatus. Käsitteet lähtökohtaisesti edustavat eri tieteenaloja ja näin myös eri käsitejärjestelmiä. Ruokaympäristö on käsitteenä monitieteinen ja ruokakasvatusta on tutkittu monilla tieteenaloilla. Pyrkimyksenäni oli saada yhtäältä nämä kaksi käsitettä vuoropuheluun keskenään, koska niitä ei ole aiemmin juurikaan tutkittu suhteessa toisiinsa. Toisaalta halusin myös testata varsin uutta ja vähän tutkittua, mutta kasvatustieteellisessä tutkimuksessa aiemmin käytettyä ruokatajuna käsitettä ruokakasvatuksen tavoitteena.

Tutkimukseni tarvetta lisäsi se, että ruokakasvatusta, ruokaan ja syömiseen liittyvää oppimista sekä ruokaympäristöjä on tutkittu hyvin vähän (jos ollenkaan) nuorten vapaa-ajan toiminnassa, erityisesti nuorisotaloilla. Lisäksi nuorten vapaa-aika ja kokemukset ovat sosiaalisina ilmiöinä moniulotteisia ja tutkimusmenetelmien tulee tavoittaa erilaiset näkökulmat, jotta voimme ymmärtää ilmiötä riittävän monipuolisesti emmekä kiinnity vain kapeaan tarkasteluun. (Mason, 2006, ss. 10–13.) Näistä syistä päädyin toteuttamaan tutkimukseni käyttäen monia eri aineistonhankintamenetelmiä (kysely nuorille, nuorten ryhmäkeskustelut, havainnointi ja nuorten kanssa työskentelevien aikuisten haastattelut). Näin pyrin varmistamaan riittävän monipuolisen aineiston ja tarkastelemaan tutkimaani ilmiötä ja käsitteiden välisiä suhteita monipuolisesti.

Tässä tutkimuksessa olen halunnut tutkia nuorten toimintaa ja kokemuksia niin, että he ovat subjekteja tutkimuksessani (Risjord, 2014, s. 34). Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta olen pyrkinyt pohtimaan ilmiötä siten, että yksittäisten nuorten ajatukset ja toiminnan tarkastelu liitetään teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. Nuorten ryhmäkeskustelujen jälkeen toteutetut ohjaajien haastattelut auttoivat osaltaan minua tulkitsemaan nuorten ”ääniä” ja erottamaan eri näkökulmien merkityksellisyyksiä nuorisotalojen näkökulmasta. Pohdin tutkimuksessani aiempien tutkimusten valossa myös sitä, miksi jokin asia ei näyttäydy aikuisille tai miksi aikuiset nostavat esiin jotain sellaista, joka ei nouse esiin nuorten puolesta.

Tutkijan objektiivisuus tutkimuksessa on monella tapaa haaste. Objektiivisuutta arvioitaessa voi arvojen rooli Douglassin (2014) mukaan olla yhteydessä tutkimuksen painotukseen, tieteelliseen päättelyyn tai tieteelliseen kieleen. Arvot voivat olla tiedollisia arvoja tai etiikkaan, politiikkaan, estetiikkaan ja sosiaaliseen ympäristöön liittyviä arvoja. (Douglas, 2014, ss. 123–124.) Työelämätaustani myötä minulla oli tutkimuksen alkaessa omia ennakoajatuksia siitä, mitä saatan tutkimuksessa löytää. Koska nuorisotaloja ruokaympäristöinä tai nuorten ruokakasvatusta nuorisotaloilla ei ole aiemmin tutkittu, saamiani tuloksia ei ole ollut mahdollista peilata aiempiin tutkimuksiin. Tunnistin riskin siinä, että teen tulkin-

toja ilman riittäviä perusteluja. Jotta tällainen riski ei toteutuisi, pyrin yhtäältä jäsentämään tutkimuksessa käytetyt käsitteet huolellisesti perustuen aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen ja mahdollistamaan tulosten tarkastelun suhteessa näihin käsitteisiin. Toisaalta rakensin tutkimukseni kolmivaiheiseksi siten, että aihetta tarkasteltiin ensin määrällisen aineiston, toiseksi laadullisen aineiston ja kolmanneksi näiden kahden yhdistämisen kautta ja pohdin tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Näin pyrin saamaan monipuolisen kuvan tutkimastani ilmiöstä.

Tutkimukseni ensimmäisen, määrällisen tutkimuksen vaiheen aikana totesin, että tutkimuksen objektiivisuuden kannalta voi olla järkevää suunnata tutkimusta hieman toisin kuin alkuperäisessä suunnitelmassa olin ajatellut. Ensinnäkin järjestöissä työskentelevien tuttujen ihmisten kanssa työskentely voi väistämättä ohjata tutkimusaineiston rakentumista. Toisaalta ennakkokäsitykseni saattaisivat kaivata näköaloja niin aineistohankinnan yhteydessä kuin tulokinnassakin. Tunnistin nämä vinoumariskit ja mietin uusia ratkaisuja. Sopivasti tässä vaiheessa tuli esiin Helsingin kaupungin Nutakeittiö-projekti, joka yhtäältä toteutettiin julkisella sektorilla kaupungin nuorisotaloilla ja toisaalta vastasi määrällisestä tutkimuksesta nousseeseen tarpeeseen kohdentaa tutkimusta ruoanvalmistukseen. Toki minulla oli ennakkoaajatuksia nuorisotaloistakin, mutta ei aiempaa kokemusta niistä eikä valmiita verkostoja. Olen pyrkinyt välttämään vinouman pitämällä riskit mielessäni, kirjoittamalla ne selvästi auki ja käymällä keskusteluja nuorisotyöntekijöiden ja muiden nuorisotutkijoiden kanssa.

Kuten Douglas (2014, s. 181) toteaa, arvot ovat väistämättä osa tutkimusprosessia. Objektiivisuuden näkökulmasta on tärkeää tunnistaa, millaisia arvoja tutkimukseen liittyy, mikä niiden rooli on ja miten ne vaikuttavat tutkimukseen (Risjord, 2014, s. 15). Vinoumariskien tunnistamisessa apunani olivat avoimuus ja keskustelu niin tiedeyhteisöissä kuin yksittäisten tutkijoiden ja tutkimuksessa mukana olevien toimijoiden kanssa.

5.3.2 Tutkimuksen yleistettävyys

Olen tutkimuksessani käyttänyt aineistohankinnassa sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Tavoitteenani on ollut yhtäältä määrällisen aineiston kautta luoda yleiskuva nuorten syömisen taustalla olevista ilmiöistä ja laadullisen aineiston kautta tarkastella lähemmin nuorten vapaa-ajan ruokakasvatusta ilmiönä ja sen hienojakoisuutta. Risjordin (2014) mukaan tutkija voi yhtäältä etsiä lainalaisuuksia ja kausaalisia suhteita, mutta siinä saattaa olla riski kadottaa sosiaalisen maailman erityisyydet ja yksityiskohdat. Näin ajatellen tutkija voi valita tutkimuslinjan, jossa pyritään erityisesti tulkintaan ja hienojakoisuuden ymmärtämiseen (Risjord, 2014, s. 35.) Pohdin tutkimukseni eri vaiheissa molempia näkökulmia, mutta pääpaino on siinä, että pyrin tunnistamaan, ymmärtämään ja tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä nuorten erilaisten näkökulmien kautta.

Tutkimus, jossa tutkittavaa ilmiötä tutkitaan eri määrällisin ja laadullisin menetelmin (*mixed methods*) herättää odotuksen yleistettävyydestä, mutta sen toteutuminen riippuu muun muassa aineistoista, tietojen yhdistämisestä ja käsitteellistämisestä (Polit & Beck, 2010, s. 1457). Firestone (1993, s. 22) on määrittänyt yleistettävyyttä kolmesta näkökulmasta: tilastollinen ja analyyttinen yleistettävyys sekä tulosten siirrettävyys. Määrällisessä tutkimuksessa puhutaan tilastollisesta yleistettävyydestä ja yleistämiseen yhdistetään usein otos: mitä suurempi ja populaatiota mahdollisimman hyvin vastaava otos on, sitä paremmin se kuvaa tutkittavaa kohdetta (Mayring, 2007; Polit & Beck, 2010, s. 1452).

Olen pohtinut edellä tämän tutkimuksen määrällistä otosta ja laadulliseen tutkimukseen osallistunutta ryhmää ja sen kattavuutta. Nuoria tutkittaessa on huomioitava, että nuoret eivät ole yksi ryhmä ja nuoruuden ikäjakso vaihtelee niin elämäntilanteen kuin ikävuosienkin osalta. Tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on tärkeää pitää mielessä, että tutkittavat nuoret olivat pääasiassa perusopetuksen yläkoululaisia. Yläkouluikäisten ryhmä on sekin hyvin heterogeeninen, kuten olivat nuoret, jotka osallistuivat keskusteluihin ja vastasivat kyselyyn. Aineistojen kautta syntyi melko monipuolinen kuva tämän ikäisten nuorten näkökulmista ruoanvalmistukseen ja ruokatottumusten terveellisyyteen. Kyselyn kautta tavoitettiin laaja joukko eri-ikäisiä, eri puolilla Suomea asuvia nuoria. Ryhmäkeskustelussa keskityttiin Helsingissä nuorisotaloilla käyviin nuoriin, jotka edustavat vain osaa helsinkiläisistä nuorista (ks. 4.3.1). Nuorisotalot ovat kuitenkin avoimia kaikille nuorille, joten toimintaan voi tulla mukaan kuka tahansa. Tosin aiempien tutkimusten perusteella nuorisotaloilla käy usein melko homogeenisiä nuorisoryhmiä ja joidenkin nuorten voi olla vaikea osallistua toimintaan (Kiilakoski & Kivijärvi, 2015, s. 59). Nutakeittiössä oli tutkimushetkellä mukana nuoria monista eri taustoista. Yhdistävänä tekijänä nuorilla oli kiinnostus osallistua ruoan valmistamiseen ja yhdessä syömiseen yhdessä ystävän tai ystävien kanssa. Arvioni mukaan tuloksia voidaan hyödyntää, kun halutaan ymmärtää yläkouluikäisten nuorten näkökulmia liittyen ruokaan, ruoanvalmistukseen ja syömiseen.

Toisena näkökulmana Firestone (1993, s. 22) puhuu analyyttisestä yleistettävyydestä. Siinä tutkija erityisesti laadullisessa tutkimuksessa käsitteellistää tulokset ja yhdistää ne teoreettiseen keskusteluun (Polit & Beck, 2010, s. 1453). Tutkimuksen lähtökohtana olivat tietyt pääkäsitteet ja nuorten ruokatottumuksiin ja vapaa-aikaan liittyvät aiemmat tutkimukset. Tämän seurauksena tulosten sitominen keskusteluun aiempien tutkimusten kanssa oli luontevaa. Koska vapaa-ajan ruokakasvatusta ja nuorisotyön kasvatustieteellistä näkökulmaa on tutkittu vain vähän, hyödynsin tutkimuksessani ruokakasvatukseen ja ruokaympäristöihin liittyviä, muissa toimintaympäristöissä toteutettuja, aiempia tutkimuksia. Yleistettävyyden kannalta tulee olla kriittinen ja pohtia, miten aiempien tutkimusten teoreettiset näkökulmat ja tämän tutkimuksen toimintaympäristö mahtuvat saman

keskusteluun. Tämän tutkimuksen tuloksia voitaneen hyödyntää laajemmin kehittäessä ruokakasvatusta ja tutkittaessa ruokatajun käsitettä nuorten vapaa-ajan toimintaympäristöissä.

Kolmanneksi menetelmäkirjallisuudessa nostetaan esiin tutkimustulosten siirrettävyys, jota pohdittaessa on huomioitava, että tutkittavat ilmiöt voidaan nähdä aika- ja paikkasidonnaisina (Mayring, 2007). Konstruktivismissa tieto nähdään sosiaalisesti tuotettuna, jolloin tieto saattaa muuttua, kun tilanne ja olosuhteet muuttuvat (Golafshani, 2003, s. 603). Niin laadullisessa kuin määrällisessä tutkimuksessa lopullisen siirrettävyysarvion tekee tutkimuksen lukija, käyttäjä. Jotta arviointi on mahdollista, tutkimuksen läpinäkyvyys, yksityiskohtainen ja selkeä kuvaus on välttämätön (Firestone, 1993, s. 22; Polit & Beck, 2010, s. 1453). Vaikka tutkimuksen laadullinen aineisto kerättiin tässä tutkimuksessa Nutakeittiö-projektista Helsingissä, tuloksia voidaan yleistää varauksin myös laajemmin, koska aineistosta nousseita näkökulmia on tarkasteltu suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Se nostaa yksittäiset havainnot ja keskustelut yksittäistä tutkimusta abstraktimmalle tasolle. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusympäristön ja raportoimaan tulokset siten, että lukijan olisi mahdollista arvioida tulosten hyödynnettävyyttä myös muualla kuin nuorisotaloissa (Polit & Beck, 2010, s. 1456).

5.3.3 Eettiset kysymykset

Eettisiä kysymyksiä on tärkeä pohtia kaikissa tutkimuksissa, sillä tutkija tekee eettisiä päätöksiä tutkimuksen kaikissa vaiheissa aineiston keräämisestä sen analyysiin ja tulosten raportointiin (Rossman & Rallis, 2010, s. 379). Erityisen merkittäviä ne ovat, kun tutkitaan lapsia ja nuoria. Lasten ja nuorten tutkimuksessa korostuvat luottamuksellisuus ja eettisyys sekä tutkijan vuorovaikutus lapsen ja nuoren kanssa sekä se, että lapsi tai nuori ymmärtää, mihin hän osallistuu ja suostuu (Niemenen, 2010, ss. 33–40). Olen tässä väitöskirjassa pyrkinyt kuvaamaan ratkaisujani yksityiskohtaisesti ja perustelemaan niitä jo aiemmissa luvuissa. Haluan kuitenkin yhteenvetona koota erityisesti nuorten osallistumiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja lopuksi pohdin vastuuta, joka liittyy tuloksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa mukana olleet nuoret olivat alaikäisiä. Tämä oli huomioitava laadullista aineistoa kerättäessä. Suomessa on lääketieteessä määritetty 15-vuoden ikäraja sille, että lupa nuorelta riittää. Sama ikärajaa noudatetaan melko yleisesti muillakin tieteenaloilla, mutta käytäntö ei ole yksiselitteinen. Suostumuskäytäntöön vaikuttaa muun muassa tutkittava aihe ja se, toteutetaanko tutkimus varhaiskasvatustiloksessa tai koulussa. (Mäkelä, 2010, ss. 67–74.) Laadullisen tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ajattelin, että kaikilta alaikäisiltä nuorilta tulee saada vanhempien lupa osallistua tutkimukseen. Kuten luvussa 4.3.3 kuvasin, 15 vuotta täyttäneet nuoret kokivat tämän käytännön epäoikeudenmukaiseksi, koska heidän ei muutoinkaan koulussa ja nuorisotalolla tarvitse saada lupaa vanhemmilta. Pohdin pitkään, mikä on nuorten kannalta oikeudenmukainen

ja eettisesti kestävä ratkaisu. Keskusteltuani nuorten kanssa työskentelevien aikuisten kanssa päädyin lopulta noudattamaan nuorille tuttua käytäntöä. Tämä vahvisti nuorten halua osallistua keskusteluun. Keskusteluissa ei kysytty nuorilta kovinkaan henkilökohtaisia asioita eikä keskustelujen aiheista tai keskusteluista arvioni mukaan ollut haittaa nuorelle tai hänen perheelleen. Pysin jokaisessa ryhmäkeskustelussa varmistamaan, että jokainen nuori sai tutkimuksesta kattavan kuvan ja ymmärsi, mihin osallistui. Kysyin myös jokaiselta nuorelta, uskoiko hän vanhempien antavan luvan, mikäli sitä vaadittaisiin. Kaikki olivat sitä mieltä, ettei ongelmaa tästä tulisi, mutta he kokivat olevansa jo itsenäisiä eivätkä halunneet siksi kysyä lupaa erikseen. Koska halusin tutkimuksessani pitää nimenomaan nuoret keskiössä, koin tärkeäksi rakentaa luottamusta heidän kanssaan myös tässä asiassa. Alle 15-vuotiaat nuoret palauttivat allekirjoitetun lapun minulle joko paperilla, valokuvana tai skannattuna, mutta yli viisitoistavuotiaiden nuorten vanhemmille lähetin nuoren mukana vain tiedotteen. Yksikään vanhempi ei ottanut minuun tutkimusasiassa yhteyttä, mikä saattaa kertoa siitä, etteivät nuoret ole vieneet tiedotetta vanhemmilleen, tai siitä, ettei vanhemmilla ole ollut asiassa kysyttävää.

Niin haastatteluihin kuin ryhmäkeskusteluihinkin osallistumisella saattaa olla vaikutusta nuoren elämään. On vaikea etukäteen ennakoida, miten nuori suhtautuu tilanteeseen ja millaisia tunteita se herättää. Eettisesti on keskeistä varmistaa keskusteluiden luottamuksellisuus (Patton, 2002, ss. 277–278) ja huomioida mahdolliset ryhmän sisäiset tilanteet, joissa joku osallistujista kokee tulevaisuuden ohitetuksi tai kiusatuksi (Wilkinson, 2004, s. 180). Ryhmäkeskustelujen aikana pidin mielessäni sen, etten omalla toiminnallani loukkaa nuoria, ja pyrin varmistamaan kaikkien osallistumisen, luomaan turvallisen ilmapiirin ja vahvistamaan nuorten omaa keskustelua. Koska aikuisena minulla on erilainen asema ryhmässä kuin nuorilla, pyrin toiminnallani kannustamaan nuoria keskusteluun, antamaan heidän omalle keskustelulle tilaa sekä kuuntelemaan ja kuulemaan heidän ajatuksiaan ja näkökulmiaan aidosti.

Erityisesti aineiston analyysi- ja raportointivaiheissa on tärkeää kunnioittaa tutkimuksessa mukana olevien kertomia asioita (Patton, 2002, ss. 277–278) ja kuitenkin varmistaa tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti. Analyysivaiheessa pyrin nostamaan aineistosta nousevat nuorten viestit abstraktimmalle tasolle ja linkittämään nuorten näkökulmat teoreettiseen keskusteluun. Näin pyrin lisäämään luotettavuutta tulkitsemalla nuorten esittämiä näkökulmia siten, että tutkimuksesta hyötyy mahdollisimman moni nuori tulevaisuudessa. Tuloksia raportoidessani häivyitin kaikki yksittäisiin nuoriin tai nuorisotaloihin viittaavat tiedot, jottei tutkimuksessa mukana olleita nuoria voida tunnistaa ja tutkimuksesta ei tästä näkökulmasta aiheudu heille haittaa. Pitkään mietin, miten esittäisin nuorten sitaatit: käytäntö nimiä ja miten valitsen kunkin nuoren nimen siten, että se on arvostava nuoria kohtaan. Vaikeimpia ratkaistavia kysymyksiä oli, tulisiko aliasnimen tuoda ilmi se, onko nuori maahanmuuttajataustainen ja missä maassa hänen tai hänen vanhempansa juuret mahdollisesti ovat. Koska Nutakeittiö-toimintaa oli

tutkimuksen aikana vain harvoissa nuorisotaloissa ja nuorten määrät olivat näissä nuorisotaloissa melko vähäiset, oli mahdollista, että tutkimukseen osallistuneet nuoret voitaisiin tunnistaa, mikäli liitän nimeen tietoa nuoren etnisestä taustasta. Näin ollen päädyin siihen, ettei nuoria identifioida etnisen tai kulttuurisen taustansa mukaan. Koska etninen tausta on vahvasti yhteydessä nuorten identiteettiin, en halunnut käyttämäni nimimerkkien kautta korostaa erityisesti suomalaisuuttaan. Siksi tutkimuksessa käytetyt sitaattit on eroteltu koodien avulla (ks. Luku 4.3.4). Tämä ratkaisu ei ollut itsestään selvä. On mahdollista, että jättämällä nuorten syntyperään ja kodin kulttuuriin liittyvän taustan pois nuoret kokevat, etten arvosta heidän taustojaan tai koe niitä merkitykselliseksi tutkimuksen kannalta. Näin ei kuitenkaan ole, vaan nuorten anonymiteetin suojeleminen meni tämän näkökulman edelle. Toisaalta koodien avulla eri kulttuuriset näkökulmat eivät avaudu lainauksissa yhtä hyvin kuin, jos nuorten taustat olisivat mukana aliasnimissä. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan eri kulttuurisista taustoista nousevia näkökulmia tuloksissa.

Nuorisotutkimuksessa keskeistä on, voiko aikuinen tutkija ymmärtää nuorten maailmaa ja kokemuksia. Sosiaalisen elämän tutkimuksessa kielellä on keskeinen merkitys (Risjord, 2014, s. 44–45). Niin kyselyn kuin osin ryhmäkeskustelujen haasteena oli se, puhunko nuorten kanssa ”samaa kieltä”, ymmärtävätkö nuoret minua ja ymmärrätkö minä heitä. Mark Risjord (2014) tuo esiin Taylorin (1971) näkemyksen siitä, että sosiaalitieteiden käsitteitä olisi tarkasteltava enemmänkin käännoksinä tutkittavien käyttämästä kielestä kuin esityksinä heidän uskomuksistaan (Risjord, 2014, s. 46). Eri kulttuureissa on mahdollista tulkita ja luoda merkityksiä, kun sen tekee tietyssä kontekstissa eikä pohjaa merkityksiä ensimmäisiin oletuksiin (Risjord, 2014, ss. 68–69). Pohdin pitkään, miten voin varmistaa, että ymmärrän nuorten viestit kuten he asian haluavat ilmaista ja rakennan niiden mukaisia merkityksiä. Päädyin neljään toimenpiteeseen aineistoa hankkiessani. Ensimmäinen keskustelutilanteissa kuvasin nuorille havainnoimiani tilanteita ja pyysin heitä selittämään tai kommentoimaan sitä, mitä olin kuvannut. Toiseksi pyysin nuoria itse kertomaan, miten he ymmärtävät tietyt käsitteet ja tilanteet ja mitä he niistä ajattelevat. Kolmanneksi toteutin ryhmäkeskustelut kahdessa osassa. Kokoisin toiseen keskusteluun näkökulmia, joita tuli esiin ensimmäisessä keskustelussa ja pyysin nuoria tarkentamaan tai korjaamaan, jos olin tulkinnut heidän sanomistaan ”väärin” heidän näkökulmastaan. Tämä kolmas vaihe oli erittäin hyödyllinen, koska sain paremman käsityksen tietyistä ilmiöistä ja keskusteluissa nousi myös esiin uusia näkökulmia. Varsinaisia vääriä tulkintoja ei tullut esiin. Neljänneksi halusin ymmärtää syvällisemmin kontekstia, jossa nuoret toimivat. Siihen pyrin tutustumalla aiempiin tutkimuksiin, havainnoimalla toimintaympäristöä ja nuorten toimintaa sekä haastatteleamalla ohjaajia ennen ja jälkeen nuorten ryhmäkeskustelujen.

Ihmisten luokittelu tutkimuksessa saattaa vaikuttaa heidän toimintaansa. Koin tutkimukseni tekemisen vastuulliseksi, koska tekemilläni johtopäätöksillä voi

olla, ja toivottavasti onkin, vaikutusta siihen, miten nuorten ajatuksia kuullaan ja ruokakasvatusta kehitetään (Risjord, 2014, ss. 52–53). Huomasin laadullisen aineiston tuloksia tarkastellessani usein pohtivani aineistosta tehtyjen johtopäätösten luotettavuutta ja yleistettävyyttä ehkä määrällisten silmälasien kautta. Siksi halusin ymmärtää, kuvaavatko nuorten esiin nostamat näkökulmat kulttuuria nuorisotalolla myös nuorten kanssa työskentelevien aikuisten näkökulmasta ja kuinka yleisiä nuorten esiin tuomat näkemykset ovat tutkimuksessa mukana olevilla nuorisotaloilla. Päätinkin hankkia tähän liittyvää aineistoa haastattelemalla nuorisotalojen ohjaajia. Koska halusin tutkimuksessani tuoda esiin nimenomaan nuorten näkemyksiä, hyödynsin ohjaajien aineistosta vain pienen osan ja tuon selkeästi esiin ne kohdat, joissa on käytetty ohjaajien ”ääniä”.

Jotta tutkimus on uskottava, on lukijoiden voitava luottaa siihen. Tämä uskotavuus muodostuu tutkimuksen luotettavuudesta ja perusteellisuudesta, mutta myös niistä eettisistä ratkaisuista ja tavoista, joita tutkimuksen aikana on toteutettu. Toisaalta tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, miten eettiset näkökulmat on huomioitu tutkimuksessa ja suhteessa tutkimuksen informantteihin. (Rossman & Rallis, 2010, ss 382–383.) Tässä tutkimuksessa kiinnitin erityistä huomiota siihen, millainen suhde minulla tutkijana muodostui nuorten kanssa, koska se loi edellytykset onnistuneelle aineiston hankinnalle ja analyysille. Pyrin myös huomioimaan eettiset näkökulmat tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ja toimimaan nuoria ja heidän kanssaan toimivia aikuisia arvostaen ja siten, etteivät he joutuneet, eivätkä joudu tilanteeseen, jossa tutkimuksesta olisi heille haittaa. Koen eettiseksi kysymykseksi myös sen, onko tutkimuksesta hyötyä nuorille, nuorten kanssa työskenteleville aikuisille ja jopa yhteiskunnalle, ovatko siihen käytetyt voimavarat olleet sen arvoisia.

6 POHDINTA

6.1 Ruokakasvatus ja nuorisotyö

Ruokakasvatuksella pyritään auttamaan yksilöä ymmärtämään omien ruokavalintojen vaikutuksia niin omaan kuin muidenkin hyvinvointiin. Ruokakasvatus liittyy kokonaisvaltaisesti ihmisen arkeen ja elämään (Luku 2.2). Tavoitteena on ohjata ja tukea heitä siten, että valinnat ovat kestäviä yksilön, yhteiskunnan ja maapallon kannalta (vrt. Janhonen ym., 2016a; Gisslevik ym., 2018). Ruokakasvatuksen tarve yhteiskunnassamme lisääntyy (Kimura, 2011; Slater, 2013) ja formaalit oppimisympäristöt eivät pysty yksin vastaamaan tähän tarpeeseen (Lee ym., 2003). Nuorten vapaa-ajan viettopaikat kuten nuorisotalot muodostavat ruokaympäristöjä ja toimivat usein informaaleina oppimisympäristöinä.

Oppimisen ja ruokaympäristön yhdistäviä tekijöitä ovat tämän tutkimuksen perusteella ilmapiiri, resurssit sekä vuorovaikutus. Ruokataju puolestaan kehittyy, kun ruokaympäristö muodostuu erilaisista valinnan paikoista ja sen ilmapiiri ja toimintatavat mahdollistavat yhdessä toimimisen ja aktiivisen toimijuuden. Vapaa-ajan ohjattua toimintaa olisi mahdollista hyödyntää nykyistä enemmän ruokaan liittyvässä oppimisessa. Vapaa-ajan ruokaympäristöissä on valinnan paikkoja, jotka ovat yhteydessä siihen, miten nuoret toimivat ja mitä he oppivat. Kun nuorisotyössä halutaan tukea ruokaan ja syömiseen liittyvää oppimista ja vahvistaa nuorten ruokatajua, on tärkeää tarkastella nuorisotaloa tai muita vapaa-ajan ruokaympäristöjä näiden valinnan paikkojen näkökulmasta.

Nuorisotalojen ohella nuoria ohjataan ruokaan liittyvissä asioissa harrastuksissa ja joissain harrastuksissa tarjotaan nuorille myös kokemuksia ruoanvalmistuksesta. Kuitenkaan nuoret eivät tämän tutkimuksen perusteella näe yhteyttä harrastusten ja omien ruokatottumustensa terveellisyyden välillä. Tämä saattaa johtuvan siitä, että usein ruokaan liittyvät asiat kerrotaan nuorille muun harrastuksen yhteydessä eivätkä nuoret ole niistä kiinnostuneita. Näin nuoret eivät sisäistä opittavaksi tarkoitettuja asioita eikä tieto muutu osaksi nuorten arkea. Opittavat asiat konkretisoituvat ja tulevat lähemmäs nuorten elämää, kun ne sidotaan itse tekemiseen, linkitetään yhdessä ruoan valmistamiseen ja syömiseen (vrt. Dewey, 2007; Janhonen ym., 2015). Nuorten vastuunkanto omista ruokatottumuksistaan kasvaa, kun he valmistavat itse ruokaa. Siksi ruoanvalmistusmahdollisuuksien tarjoaminen ja yhdessä syöminen ovat hyviä tapoja rakentaa nuorille oppimista tukevia ympäristöjä. Yhdessä vertaisten kanssa tekeminen ja sitä kautta oppiminen motivoi, sitouttaa ja auttaa sisäistämään tietoja ja taitoja ja ottamaan vastuuta (vrt. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2009). Onnistumisen kokemukset ja se, että nuoret yhdessä vertaistensa kanssa kokevat ruoanvalmistuksen myönteiseksi, herättävät kiinnostuksen oppia ja kannustavat nuoria valmistamaan ruokaa myös kotona.

Nuorisotyön vahvuutena vapaa-ajan toiminnassa on se, että osallistuminen on vapaaehtoista, nuoret voivat itse päättää, mitä tekevät, ja nuoret toimivat yhdessä vertaistensa, niin ystävien kuin nuorisotalon muiden nuorten kanssa (Batsleer, 2008). Kuten Kiilakoski ja Kivijärvi (2015, s. 59) toteavat, erilaisten nuorten tarpeisiin ja mukaan saamiseen sekä nuorisotalon toimintatapoihin on syytä kiinnittää huomiota. Vuorovaikutus on keskeistä niin vertaisoppimisessa (Ogden, 2000) kuin informaalissa oppimisessa nuorisotyössä (Batsleer, 2008), koska keskustellessaan tai väitellessään nuorilla on mahdollisuus oppia enemmän kuin yksin työskennellessään (De Lisi, 2002; Fawcett & Garton, 2005). Ruokakasvatuksen osalta nuorten kanssa työskentelevien aikuisten tulisi tukea nuorten vertaisoppimista. Vaikka ruoanvalmistus ja yhdessä syöminen ovat jossain vapaa-ajan toiminnassa kertaluontoisia tai lyhytkestoista, muodostaa nuorten joukko muun toiminnan myötä usein käytäntöyhteisön (Wenger, 2009), joka tukee nuorten aktiivista toimijuutta, sitoutumista ja yhteistä vastuunkantoa. Nuoret oppivat yhdessä, vaikkei se ole ensisijainen tavoite, vaan muun toiminnan ohessa toteutuvaa arkioppimista (Topping, 2005). Ruokakasvatuksen näkökulmasta tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että nuorten vapaa-ajan ruokaympäristöissä tulee jatkossakin panna nostaa nuorten aktiiviseen toimijuuteen ja vahvistaa nuorten keskinäisiä sosiaalisia suhteita yhteisen toiminnan kautta.

Nuorisotyössä on monia ruokaan ja syömiseen liittyviä käytäntöjä, kuten välipalat, nuorisokahvilat ja yhteiset ateriat, kokkikerhot, leirit ja kahvilatapaamiset, jotka muodostavat ruokaympäristöjä. Näyttää kuitenkin siltä, ettei toiminnassa hyödynnetä ruokakasvatuksen näkökulmia kaikilta osin tai ne eivät ainakaan näyttyädy nuorisotyöhön liittyvässä ammatillisessa ja tieteellisessä keskustelussa. Esimerkiksi vuonna 2018 ilmestyneessä *The SAGE Handbook of Youth Work Practices* -teoksessa ruokakasvatusta ei mainita ollenkaan. Ruoka ja syöminen mainitaan nuorisotyön käytäntöjen yhteydessä kerran liitettynä yhteisöviljelyyn, kerran nuorisotaloihin Englannissa ja kerran ravintoloihin nuorten tapaamispaikkoina. (Alldred, Cullen, Edwards & Fusco, 2018.) Nuorisotyössä ruoka yhdistetään pääasiassa terveisiin elämäntapoihin. Ympäristönäkökulmat tulevat esiin jätteiden lajittelun, ruokahävikin ja kasvien viljelyn yhteydessä. Ruoan ja yhdessä syömisestä eri ulottuvuudet eivät juurikaan näyttäydy, vaikka ne voitaisiin liittää terveiden elämäntapojen edistämisen ja ympäristövastuullisuuden lisäksi moniin muihin alueellisen nuorisotyön arviointikriteereihin (Nuorisotyön laadun arviointi, 2017; Nöjd, 2015, s. 18), kuten nuorten kohtaamiseen, kaverisuhteiden mahdollistamiseen ja edistämiseen sekä rasisminvastaiseen toimintaan.

Yhdessä syöminen ja ruoan valmistaminen tarjoavat tilaisuuden olla vuorovaikutuksessa nuorten kanssa, tukea nuorten välistä vuorovaikutusta ja keskustella ruoan välityksellä nuorten arjesta. Ruoanvalmistuksen ja yhdessä syömisestä nuoret voivat kehittyä myös muutoin kuin ruokaan liittyvissä taidoissa. Edellä on jo nostettu esiin vuorovaikutustaidot ja nuorten itsetunto. Onnistumiset ja saatu palaute vahvistavat nuoren uskoa omaan itseensä ja toimijuutta, joka puolestaan

kehittää nuoren identiteettiä (Greeno, 2006). Ruoan kautta voidaan oppia myös toisista kulttuureista ja rakentaa suvaitsevampaa yhteisöä, kun ruokaan liitetään vuorovaikutus ihmisten välillä, yhteinen syöminen ja tarinankerronta (Flowers & Swan, 2012b, ss. 27–28). Tämän tutkimuksen perusteella nuoret ovat kiinnostuneita eri ruokakulttuureista ja nuorisotaloilla on paljon maahanmuuttajataustaisia nuoria. Hiljattain Suomeen ilman vanhempia muuttaneiden nuorten asettuminen uuteen kotimaahan ja oppiminen ovat suuresti riippuvaisia eri viranomaisten ja asiantuntijoiden toiminnasta (Björklund, 2015). Ruoanvalmistus nuorisotaloilla ja vapaa-ajan toiminnassa voisi muun kotouttamistyön ohella tarjota toimivan ympäristön ja nuorisotyöntekijöiden tuen sille, että paikkakunnalle juuri muuttaneet nuoret pääsevät mukaan oman ikäistensä nuorten sosiaalisiin verkostoihin myös virallisten rakenteiden ulkopuolella.

Eri ruokakulttuurit ja monikulttuurisuus nousivat esiin tutkimukseen osallistuneiden nuorten puheessa, mutta eivät niinkään valmistettavissa ruokalajeissa (ks. Luku 4.5). Australiassa toteutetun Taste Tours -hankkeen kautta on tutustutettu asuinalueen eri etnisistä taustoista tulevia ihmisiä toistensa ruokakulttuureihin ja sitä kautta rakennettu vuorovaikutusta ja ymmärrystä ihmisten välille (Flowers & Swan, 2015, s. 40). Vaikka australialaisessa hankkeessa ruokaympäristöinä olivat kaupat, kahvilat, baarit ja ravintolat, lähestymistapa voisi olla hyödynnettävissä myös muissa ruokaympäristöissä. Nuorisotaloilla voitaisiin nykyistä enemmän antaa tilaa maahanmuuttajataustaisten nuorten perheiden erilaisille ruokakulttuureille, kannustaa nuoria tekemään näitä ruokia ja myös esittelemään omaa osaamistaan, taustaansa ja perheensä kulttuuria ruokien kautta. Nuoret voisivat toimia oppaina omaan ruokakulttuuriinsa niin Nutakeittiössä kuin nuorisotaloilla järjestettävissä juhlissa ja tilaisuuksissa. Yhteisöllisyyttä voidaan vahvistaa myös niin, että nuoret voivat kutsua taloille syömään uusia nuoria ja alueen asukkaita. Keskustelut niin ruoanvalmistuksen kuin yhdessä syömisen aikana tuovat yhteen erilaiset kulttuuriset taustat ja tekevät ne helpommin ymmärrettäviksi, luovat yhteisöllistä, välittävää ilmapiiriä, mikä edelleen tukee nuorten oppimista (Janhonen-Abruquah, Heino, Tammisuo & Posti-Ahokas, 2017, s. 49) ja identiteettiä (Belasco, 2008; Fjellström, 2009b). Onnistuessaan nuorten itsetunto vahvistuu, he saavat arvostusta ja oppivat myös arvostamaan toisiaan ja alueen aikuisia.

Tulosteni perusteella nuorisotyöntekijöiden olisi hyvä kiinnittää huomiota erityisesti siihen, että nuoret pohtisivat nykyistä enemmän ruoan eri merkityksiä ja ruoan valitsemiseen ja valmistukseen tarvittavia tietoja ja taitoja. Esimerkiksi ruoanvalmistuksen yhteys ruokajärjestelmään ja siihen liittyvät kestävä kehityksen näkökulmat tulisivat paremmin esiin, jos nuoret kävisivät kaupassa yhdessä ohjaajien kanssa. Nuorten voi olla vaikea tunnistaa laajemmin osaamistaan ja myös niitä asioita, joita tulisi vielä oppia. Nuorisotyöntekijöiden olisikin hyvä pohtia, miten he voisivat nykyistä aktiivisemmin tehdä nuorten osaamista näkyväksi ja auttaa nuoria arvioimaan omaa osaamistaan. Osa nuorisotyöntekijöistä tarvitsee todennäköisesti valmiuksia ja rohkaisua näissä asioissa. Nuorten itsearviointi on

nuorisotyöntekijöille työväline, kun he ohjaavat nuorten ruokaan ja syömiseen liittyvää oppimista. Keskustelujen kautta nuoret voivat saada palautetta aikuisilta ja kokea, että heidän osaamistaan arvostetaan.

Kertaluontoisessakin toiminnassa nuoret innostuvat ruoanvalmistuksesta ja oppivat käyttämään aiemmin oppimiaan tietoja ja taitoja. He myös oppivat yksittäisiä uusia ruoanvalmistukseen liittyviä taitoja, etsimään uutta tietoa ja sovelta-
maan sitä sekä arvostamaan itse tehtyä ruokaa ja maistamaan uusia makuja. Pidempikestoista hyötyä kertaluontoista tai muutaman kerran sitoutumista edellyttävästä vapaa-ajan ruoanvalmistuksesta ja yhdessä syömisestä syntyy, kun pystytään nykyistä paremmin linkittämään oppiminen eri toimintaympäristöissä toisiinsa: formaalista informaaliin ja päinvastoin. Tutkimukseni perusteella ruokakulttuurit ja ruoanvalmistus ovat nuorista kiinnostavia ja innostavia aiheita. Ruoanvalmistuksen ja yhdessä syömisestä nuoret voivat oppia niin ruokaan (vrt. esim. Hartmann ym., 2013; Utter ym., 2016) kuin sosiaalisen kanssakäymiseenkin (vrt. Fjellström, 2009c; Mäkelä, 2009) liittyviä tietoja ja taitoja.

Kunnallisella nuorisotyöllä ja järjestöillä on erinomainen mahdollisuus toimia formaalin ja informaalin oppimisen rajapinnoilla, osana lasten, nuorten ja heidän perheidensä omaehtoista, omista kiinnostuksen kohteista kumpuavaa ruokaoppimista. Nuorisotyöntekijät voivat tukea nuorten kokonaisvaltaista oppimista rakentamalla ruoanvalmistuksen ja yhdessä syömisestä aikaisissa keskusteluissa siltoja kodin ruokakulttuurin sekä kodissa ja koulussa opittujen taitojen välille. He voivat myös tarjota nuorille mahdollisuuden kutsua vertaisiaan ja kotiväkeä nuorisotalolle syömään tai valmistamaan ruokaa heidän kanssaan. Tällöin nuorten osaaminen ja innostus tulevat näkyväksi ja voidaan käynnistää keskusteluja erilaisista ruokakulttuureista ja tavoista valmistaa ruokaa ja syödä yhdessä. Tulee kuitenkin muistaa, että nuorten omaa tahtoa ja tarpeita on kuunneltava, kun järjestetään yhteisiä tilaisuuksia. Nuoret eivät välttämättä yläkouluiässä halua omia vanhempiaan tai muita aikuisia omaan vapaa-ajan tilaansa. Tällaisen kodin ja nuorisotalon yhteistoiminnan voisikin käynnistää alakouluikäisten varhaisnuorten kanssa.

Ruokakasvatuksen tavoitteita voidaan parhaiten saavuttaa, kun hyödynnetään niin formaaleja kuin informaaleja oppimisympäristöjä. Nuorisotyöorganisaatiot voivat kehittää omaa ruokakasvatustaan siten, että nuoret oppivat monipuolisia valmiuksia valmistaa ruokaan ja tehdä syömiseen liittyviä valintoja sekä oppivat muuttuvissa ruokaympäristöissä tarvittavia taitoja. Keskeistä on nuorten oma innostus, heidän kiinnostuksensa ja kokemustensa linkittyminen oppimiseen sekä yhdessä tekeminen ja oppiminen vertaisten kanssa.

6.2 Nuorten moniääniset ruokaympäristöt kohtaavat

Mukaillen ruokataju-käsitteen tavoitteita (Janhonen ym., 2015; 2016a) näyttää siltä, että nuorilla tulisi olla riittävät tiedot ja taidot, heidän tulisi ymmärtää eri käytännön ilmiöitä ja eettisiä periaatteita sekä saada elämyksiä ja omakohtaisia

kokemuksia, jotta he voivat muodostaa kokonaisvaltaisen käsityksen omasta syömisestään. Ruokakasvatuksen aihepiirit koskettavat nuorten eri ruokaympäristöjä ja monet eri toimijat osallistuvat kasvatustehtävään. Samoin kuin aiemmissa tutkimuksissa (esim. Murcott, 2014; Wolfson, Frattaroli ym., 2017) myös tämä tutkimus vahvistaa, että kodilla on suuri merkitys ruoanvalmistustaitojen ja ruokattomusten taustalla. Arjen muutokset ja työelämän vaateet ovat kuitenkin vähentäneet ruoanvalmistusta monissa kodeissa (Gatley ym., 2014, ss. 77–78; Pääkkönen & Hanifi, 2011, s. 26, Varjonen & Aalto, 2005, s. 7) ja sen myötä nuorten ruoanvalmistustilaisuudet ja vanhemmilta ruoanvalmistuksen oppiminen ovat saattaneet myös vähentyä. Ruoanvalmistuksen on tärkeää jatkossakin olla niin formaalin kuin informaalin ruokakasvatuksen yhtenä keskeisenä teemana. Ruokakasvatuksessa voidaan tarjota nuorille ruoanvalmistustilaisuuksia ja onnistumisen kokemuksia sekä vahvistaa ruoanvalmistukseen liittyviä tietoja ja taitoja.

Koulun ja kodin lisäksi ruokakasvatuksen parissa on paljon muita toimijoita. Vapaa-ajalla on mahdollista harjoitella olemassa olevia ja oppia uusia taitoja. Vapaa-ajan rooli on monelle nuorelle tärkeä harrastamisen ja vertaisten tapaamisen näkökulmista (Harinen, 2015; Myllyniemi & Berg, 2013). Jotta nuoret pystyvät näkemään moniäänisissä ruoka- ja oppimisympäristöissä opitun yhteyden toisiinsa ja hyödyntämään opittua nykyistä paremmin, tulisi eri toimialojen ruokakasvatustyö tunnistaa, tehdä kasvatustyö näkyväksi ja rakentaa nykyistä enemmän yhteistyötä ruokakasvatuksen eri toimijoiden välillä. Ruokakasvatuksesta vastaavien henkilöiden tulisi myös nähdä ne ristiriidat, joita nuoret kohtaavat tehdessään valintoja ja auttaa nuoria ymmärtämään ja ratkaisemaan näitä tilanteita. Vapaa-ajan ruokakasvatuksen rooli olisi tärkeää huomioida myös opettajakoulutuksessa. Opettajakoulutuksen kannalta nuorille vapaa-ajan toimintaa tarjoavat organisaatiot ovat opettajalle merkittäviä yhteistyökumppaneita ja mahdollinen työpaikka.

Nuorisotyöntekijät ovat nuorten ”luottohenkilöitä” ja nuorisotyön asiantuntijoita. Nuorisotyön keskiössä on nuori, mutta työssä huomioidaan myös nuoren erilaiset yhteisöt (Batsleer, 2008). Nuorisotyöllä on mahdollisuuksia toimia koulun, kodin, harrastusten ja nuorisotalojen yhteen tuojana ja rakentaa rajapintoja ruokakasvatusta toteuttavien organisaatioiden välille. Rajapintojen rakentamisessa voisi tämän tutkimuksen tulosten rinnalla hyödyntää esimerkiksi Lintukan (2009) laajennetun kasvattajuuden toimintamallia koulua laajemmassa toimintaympäristössä. Käytännössä se voisi yhtäältä tarkoittaa sitä, että nuorisotalolle kutsutaan oman alueen muut ruokakasvatuksen alalla toimivat organisaatiot tutustumaan toisiinsa, kertomaan kunkin toteuttamasta toiminnasta ja keskustelemaan siitä, mitä yhteistä ja eroja näin syntyvillä oppimisen paikoilla on ja miten voidaan hyödyntää tästä syntyvää ruokakasvatuksen kokonaisuutta. Toisaalta nuorisotyöntekijät ovat jo nyt kouluilla ja tällainen yhteinen keskustelu voitaisiin myös järjestää yhteistyössä koulun kanssa, jolloin kouluruokailuhenkilöstönkin voisi olla helpompi osallistua yhteiseen keskusteluun. Myös vanhempien tavoittaminen on tehokkaampaa koulun kanavien kautta.

Nuorisotyötä tehdään nuorisotalojen lisäksi muun muassa kouluilla (Kiilakoski, 2014a), mikä mahdollistaa yhteistyön opettajien kanssa. Tässä tutkimuksessa nousi vahvasti esiin nuorten kokemus siitä, etteivät opettajat tiedä tai ole kiinnostuneita nuorten koulun ulkopuolella oppimista, ruokaan liittyvistä tiedoista ja taidoista tai ruoanvalmistuksen harjoittelusta. On mahdollista, etteivät opettajat ole tiedostaneet, että nuoret valmistavat ruokaa, syventävät taitojaan ja oppivat myös uusia asioita nuorisotalojen ja järjestöjen toiminnassa. Tämän näkyväksi tekeminen mahdollistaisi sen, että kotitalousopettajat ja muutkin opettajat voivat huomioida nuorten osaamisen kehittymisen myös koulun ja kodin ulkopuolella.

Erityisesti yläkoulussa haasteena voi olla nuorten oppimismotivaatio. Terveyskasvatuksen puolella on todettu, että yksi tehokas tapa motivoida nuoria on ottaa nuoret mukaan jo alkuvaiheessa suunnittelemaan toimintamuotojen ja opetuksen tavoitteita ja toteutusta (Fordyce-Voorham, 2011). Tätä ajattelua tukee myös Janhosen (2016) tutkimuksessaan esiin nostamat toimijuuden ja osallisuuden merkitykset ruokakasvatuksessa. Samansuuntaisesti tässä tutkimuksessa korostui se, että nuoria motivoi ja kannustaa informaalisissa oppimisympäristöissä erityisesti omat mahdollisuudet suunnitella ja päättää, mitä tehdään, ja valmistaa ruokaa ja syödä yhdessä ystävien kanssa. Se, ettei joku muu ole asettanut oppimiselle tavoitteita ja arviointiasteikkoja, vapauttaa nuoria arvioimaan onnistumisten lisäksi osaamiseen liittyviä haasteita. Tutkimuksessani nousi tärkeäksi myös nuorten kokemus siitä, että heihin luotetaan. Nuoret kokevat mielekkääksi nuorisotyöntekijöiden tavan työskennellä nuorten kanssa kannustavasti, ei rajoittavasti (vrt. Kiilakoski & Kivijärvi, 2015). Formaaleissa oppimisympäristöissä on jo otettu käyttöön aiemmin informaaliin oppimiseen liittyviä tapoja ohjata oppimista (Pekkariinen & Myllyniemi, 2018, s. 62). Tämän kehityksen jatkumona koulu voisi oppia myös edellä kuvatuista nuorisotyön ja vapaa-ajan toiminnan vahvuuksista niin eri oppiaineiden opetuksessa kuin kouluruokailussakin. Kouluissa ei voida luopua tavoitteista, mutta uudessa opetussuunnitelmassakin (POPS 2014) korostetaan omien tavoitteiden asettamista sekä nuoren oman osaamisen ja koulun ulkopuolella opittujen taitojen nykyistä selkeämpää huomioimista. Kun nuoret pääsevät itse asettamaan tavoitteita ja suunnittelemaan oppimistaan, he innostuvat ja motivoituvat. Innostus ja tekemisen ilo puolestaan edistävät sitoutumista tavoitteisiin ja tekemiseen, oppimista sekä jo opitun hyödyntämistä uuden oppimisessa.

Kun nuori muuttaa pois vanhempiensa luota, hän on huostaanottoja ja sijoituksia lukuun ottamatta lähes aina peruskoulun suorittanut eikä näin enää kotitalousopetuksen piirissä. Osa nuorista ei itsenäistyessään koe osaavansa valmistaa ruokaa. Arjen ruoanvalmistustaidot näyttävät kuitenkin olevan yhteydessä nuorten terveellisiin ruokatottumuksiin ja arjessa pärjäämiseen. Siksi ruoanvalmistustaitoja ja muita arjessa selviytymisen taitoja olisi järkevää opettaa myös toisen asteen koulutuksessa, lukiossa ja ammattikoulussa. Lisäksi nämä taidot tulisi huomioida lastensuojelussa sekä toimenpiteissä, jotka kohdennetaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolella oleviin nuoriin. Näin voidaan vahvistaa erityisesti heikommin

toimeentulevien ja vähemmän koulutettujen nuorten valmiuksia ja lisätä onnistumisen kokemuksia. Tästä yhtenä hyvänä esimerkkinä ovat nuorten työpajat, joissa ruokakasvatus on osana arjenhallinnan oppimista (Janhonen & Kauppinen, 2017).

6.3 Kohti yhteistä ymmärrystä ruokakasvatuksesta

Väitöskirjani kautta haluan tuoda ruokakasvatuksesta käytävään keskusteluun nuorten vapaa-ajan ruokaympäristöihin ja nuorisotyöhön liittyviä näkökulmia. Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että on tarpeen tarkastella ruokakasvatusta nykyistä kokonaisvaltaisemmin ja asettaa tavoitteeksi, että ruokakasvatuksessa tehdään näkyväksi ruokaan ja yhdessä syömiseen liittyvä oppiminen ylittämällä formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen rajat. Tämä voi tarjota nuorille kokonaisvaltaisia, kodin, koulun ja vapaa-ajan yhdistäviä oppimisen kokemuksia. Tarkastelemalla ruokakasvatuksen tutkimukseen liittyviä käsitteitä ja niiden suhteita toisiinsa sekä ruokataju-käsitettä ruokaan ja syömiseen liittyvän vapaa-ajan oppimisen näkökulmasta pyrin yhtäältä tekemään näkyväksi ruokakasvatuksen tutkimuksen rikkauden monine erilaisine tieteenaloineen ja näkökulmineen. Toisaalta nostin esiin haasteita, joita saattavat luoda monet, osin erisuuntaiset ja osin samansuuntaiset käsitteet ruokakasvatuksen tavoitteena. Se toivottavasti herättää tarvetta laajalle keskustelulle, kun tulevaisuudessa suunnitellaan ja toteutetaan ruokakasvatukseen liittyviä projekteja ja ohjelmia.

Väitöstutkimukseni herätti myös uusia kysymyksiä ja tutkimustarpeita, jotka liittyvät neljään näkökulmaan. Ensimmäiseksi ruokakasvatuksen monien kenttien yhteistyötä on syytä tutkia lisää. Tässä tutkimuksessa olen tuonut esiin vertaisoppimisen mahdollisuuksia vapaa-ajan ruokakasvatuksessa ja tutkimustulosten perusteella oppiminen vertaisten kanssa näyttää motivoivan ja innostavan nuoria. Tulevaisuudessa olisi syytä syventää ymmärrystä vertaisoppimisen (esim. Ogden, 2000; Croll ym., 2001; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2009) roolista, eroista ja mahdollisuuksista formaalin ja informaalin ruokakasvatuksen rajapinnoilla.

Toiseksi koska ruoanvalmistustaidoilla näyttää tietyin varauksin olevan yhteys nuorten ruokaan liittyviin valintoihin (Lang, 1995; Caraher & Lang, 1999; Hersch ym., 2014; Reicks ym., 2014) ja ruoanvalmistustaitoja pidetään keskeisinä elämäntaitoina (Lai-Yeungin, 2010), kaikkien nuorten tulisi oppia näitä taitoja. Koen tärkeäksi, että tulevissa tutkimuksissa etsitään ratkaisuja siihen, miten niitäkin nuoria, jotka eivät halua valmistaa ruokaa, voidaan innostaa ruoanvalmistamiseen.

Kolmas tulevaisuuden tutkimushaaste liittyy ruokataju-käsitteeseen. Tutkimukseni perusteella ruokatajun käsite saattaisi Suomessa olla toimiva formaaleille ja informaaleille oppimisympäristöille yhteinen ruokakasvatuksen tavoite, mikäli se saavuttaa yleisesti hyväksytyn aseman. Olen pyrkinyt konkretisoimaan niitä tekijöitä, joita ruokatajun viisi osa-aluetta näyttäisi tutkimusaineistojen perusteella sisältävän, ja pohtimaan nuorisotyön mahdollisuuksia tukea nuorten oppimista ja ruokatajun rakentumisessa. Käsite tarvitsee kuitenkin lisää empiiristä tutkimusta,

jotta sen käyttö ruokakasvatuksen tavoitteena konkretisoituu. Tarpeellista olisi määritellä nykyistä yksityiskohtaisemmin, miten osa-alueet muodostuvat ja liittyvät toisiinsa, ja sen kautta luoda työvälineitä opetukseen ja arviointiin. Tällainen käsitteen kehittäminen rakentaa myös kuvaa niistä asioista, joita kokonaisvaltaisessa ruokakasvatuksessa olisi hyvä huomioida.

Neljänneksi ruokakasvatuksen eri käsitteiden, erityisesti ruokalukutaidon, ruokatajun ja ruokatoimijuuden ja niihin liittyvien tavoitteiden suhteita toisiinsa on edelleen selkeytettävä (ks. Luku 2.2.3). Tässä tutkimuksessa toteutettu aiempiin tutkimuksiin pohjautuva käsitteiden vertailu pyrkii antamaan kuvan niistä ruokakasvatuksen tavoitteista, yhtäläisyyksistä ja eroista sekä pohtii, voisiko ruokataju tuoda yhteen ruokalukutaidon ja ruokatoimijuuden käsitteiden näkökulmat ruokakasvatuksen tavoitteena. Käsitykseni mukaan ruokataju voisi toimia kokonaisvaltaisena tavoitteena, mutta se kaipaa eri tieteenalojen yhteistä keskustelua ja tutkimusta. Eri käsitteitä tutkitaan jatkuvasti erikseen ja uutta tietoa julkaistaan. Tulevaisuuden ruokakasvatuksen kannalta olisi kiinnostavaa tarkastella näitä käsitteitä empiirisen tutkimuksen kautta suhteessa toisiinsa. Yhtäältä voisi tutkia, miten ruokalukutaidon (Pendergast & Dewhurst, 2012; Cullen ym., 2015; Truman ym., 2017), ruokatoimijuuden (Wolfson, Bostic ym., 2017; Trubek ym., 2017) ja ruokatajun (Janhonen ym., 2015; 2016a) määritelmät näkyvät esimerkiksi ruokakasvatuksen tavoitteina kotitalousopetuksen materiaaleissa ja valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa retrospektiivisesti sekä miten formaali ruokakasvatus on tästä näkökulmasta kehittynyt. Toisaalta uusia, yhteisiä näkökulmia voisi löytyä tutkimalla, miten sosiaalisen media on yhteydessä ruokatajuun, ruokalukutaitoon ja ruokatoimijuuteen sekä miten ne käsitteinä näyttäytyvät sosiaalisen median keskusteluryhmissä. Tällainen empiirinen tarkastelu tekisi näkyväksi konkreettisesti käsitteiden erot, yhtäläisyydet ja mahdolliset ristiriitaisuudet sekä vahvistaisi ymmärrystä kokonaisvaltaisen ruokakasvatuksen taustalla.

Tässä väitöskirjassa rakennan ymmärrystä siitä, miten vapaa-ajan moniäänisissä ruokaympäristöissä voidaan ohjata nuoria ruokaan liittyvissä valinnoissa ja oppimisessa. Ruokaympäristön moniäänisyys syntyy sen monista valinnan paikoista ja nuorten yhdessä tekemistä valinnoista. Nuorten elämään liittyy monia erilaisia ruokaympäristöjä, joissa he oppivat ja käyttävät jo opittuja tietojaan ja taitojaan. Kun ruokakasvatuksen ja ruokaympäristöjen lähtökohtana on nuorten aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen sekä yhdessä toimiminen vertaisten kanssa, nuorten on helpompi motivoitua, sitoutua, oppia ja myös hyödyntää omaa ja muiden osaamista. Ruokakasvatuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta keskeistä on, että nuorten eri paikoissa oppimat tiedot ja taidot muodostavat nuorten arkeen liittyviä kokonaisuuksia. Jotta tähän päästään, ruokakasvatuksen kentällä tarvitaan nykyistä enemmän yhteistyötä sekä organisaatioiden ja tieteenalojen rajat ylittäviä näkökulmia. Tämä koskee sekä tutkimusta että käytännön toimintaa lasten ja nuorten kanssa.

Summary

Introduction

Eating habits are connected to the growth and development of children and young people as well as wellbeing in both childhood and adulthood (Roos, Lehto & Ray, 2012). Eating habits are also important for sustainable development (Perignon, Vieux, Soler, Masset & Darmon, 2017). The development of sustainable eating habits that align with nutritional recommendations can be promoted with the help of well-planned food education.

In Finland, long-term, successful nutrition and health education has been implemented in the past few decades, but expert recommendations are not enough to change people's eating habits (Luopa et al., 2014). This education, which emphasises individual food choices and health information, does not consider all food practices that are related to food production, sustainability, culture and identity (Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015). Many studies have demonstrated that individuals' food choices are always context-dependent and invisible to most people. In the Nordic countries, research on this issue is mainly related to school meals (e.g. Janhonen, 2016; Persson-Osowski, Göransson & Fjellström, 2012) and home economics education (e.g. Granberg, Brante, Olsson & Mattsson Sydner, 2017, Höijer, 2013). However, some research has examined the activities of NGOs and youth centres (e.g. Kauppinen, 2009, 2015). In Finland, food education is mostly perceived as a learning activity in a school context, usually home economics lessons and school meals. However, as this study claims, food-related knowledge and skills are learned everywhere at all times, including the leisure activities offered by NGOs, cities and municipalities.

Food education

The use of the term 'food education' has increased in research publications since the late 1990s. For a long time, food education has been thought to be part of nutrition education (Contento, 2011). In recent studies, food education is often unclearly defined or narrowly understood as education about only food preparation or nutrition (Janhonen et al., 2015). However, in the 21st century, food education has broadened in terms of content and its contextual nature is better understood. In Finland, food education has attracted growing interest in the media, and social debate about its applications has been multifaceted (e.g. Comprehensive School Curriculum, 2014; Ojansivu, Sandell, Lagström & Lyytikäinen, 2014; Government Report on Food Policy [*Valtioneuvoston selonteko ruokapolitiikasta*], 2017). Various actors, such as municipal youth workers, healthcare organ-

isations and NGOs, often have very different views about the goals of food education. Because of societal changes, our food preparation and eating habits have become more varied (Government Report on Food Policy, 2017). As a result, there is a need to accurately define the aims, contents and methods of food education.

Food education is a multidisciplinary research area that involves healthy food and eating, society and culture, inclusion and sustainability and a multitude of educational approaches and different learning environments. The objectives of food education include food literacy (e.g. Truman, Lane & Elliot, 2017), food agency (e.g. Trubek, Carabello, Morgan & Lahne, 2017) and food sense (Janhonen, Mäkelä & Palojoiki, 2015; 2016). Food education is especially important in modern society as a wide range of both true and false food-related information is available and messages provided by experts are spread quickly on the social media platforms favoured by young people.

Different perspectives on food education

In Finland, the concept of food education has four themes: health education, sustainability education, early childhood education and food-based concepts (Janhonen et al., 2015). Since the phenomena related to food and eating are multi-dimensional, it is important to view food-related learning and education from various perspectives and to understand the differences and similarities between the concepts used in these disciplines.

The concept of health literacy was developed as a result of health research. Health literacy is built on the abilities and motivation needed to acquire, understand and use knowledge and make decisions that promote and sustain health (Nutbeam, 1998, 2008; Paakkari & Paakkari, 2012). Health sense is a concept based on cultural and social science research that considers the cultural and social dimensions of health and the importance of health in daily life (Hoikkala et al., 2005).

In the field of sustainability education, the objectives of food education have been defined mainly through concepts related to sustainable development. Food education is holistic and contextual in nature, and it aims to help people work towards a more sustainable food culture (Risku-Norja & Mikkola, 2010; see also Ehrenfeld, 2008). Thus, there are natural connections between food education and sustainability education.

In Finland, the SAPERE method has been commonly used as a tool for food education in the field of early childhood education. It is based on sensory practice and it emphasizes exploratory learning and cultivation of food choices that teach children to be less neophobic (Ojansivu et al., 2014). It introduces children to the world of food more broadly than does nutrition-focused education (Janhonen et al., 2015).

Food education is closely related to a number of common concepts in food research. One such concept is food skills, which include four food preparation

skills: personal knowledge, personal skills, available resources and information (Fordyce-Voorham, 2011). According to the concept of food-related citizenship, active food-related behaviour is related to the formation and maintenance of sustainable food systems (Wilkins, 2005). Food literacy, a parallel to health literacy, is based on UNESCO's (2003) definition of literacy (Pendergast & Dewhurst, 2012). In addition, according to Lintukangas (2014), sustainable values related to food and meals emphasise good habits, social skills, respect for food and responsible choices (*ruokasivistys*). These values are reflected in rational and economic use of food, minimisation of food loss and responsible and intermediary food-related activities in relation to oneself, to others and to the environment. Lately, such activities have been linked to the concept of agency, defined as the interaction between individual choices and social structures (Lahne, Wolfson & Trubek, 2017; Trubek et al., 2017). Food agency is used to understand how an individual sets and achieves food-related goals (Wolfson, Bostic et al., 2017; Trubek et al., 2017).

Finnish research on food education developed a new concept, food sense (*ruokataaju*), based on theories of education (learning), food sociology, food culture research and home economics science. The concept combines the desire to understand young people's experiences and arguments about dietary choices and their desire to develop ways to support diverse eating habits in their everyday lives. Food sense focuses on personal understanding of and agency regarding food choices and the ability to perceive the social, cultural and everyday meanings of eating (Janhonen et al., 2015). It has five components:

1. Awareness of the different factors that influence food choices.
2. The ability to critically process food-related information.
3. An understanding of the cultural, social and everyday meanings of food.
4. An understanding of phenomena at the food system level.
5. The desire and courage to actively use knowledge to make food choices.

This concept combines everyday understanding of food choices with comprehension of the whole food system. Therefore, food sense concretises the way individually significant knowledge and skills are linked to the surrounding world and to global and political phenomena (Janhonen et al., 2015).

Table 1. Summary of different concepts related to food education.

	Knowledge related to eating habits	Knowledge and skills related to food preparation	Cognitive skills	Social and cultural aspects	Food system	Agency
Food skills e.g. Fordyce-Voorham, 2011; 2016	x	x	x			
Sustainable values of food and mealtimes (<i>Ruokasivistys</i>) Lintukangas, 2009; 2014	x	x	x	x		
Food-related citizenship e.g. Gómez-Benito & Lozano, 2014	x				x	x
Food Literacy e.g. Truman, Lane & Elliot, 2017	x	x	x	x	x	(x)
Food Agency e.g. Lahne, Wolfson & Trubek, 2017	(x)	x	x	x	x	x
Food Sense Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2015; 2016	x	x	x	x	x	x

Table 1, which summarises the different concepts described above, shows that the concepts exhibit convergent evolution, even though they were developed in different disciplines. The definition of food literacy includes broader aspects related to food and eating than food skills and food citizenship. Food sense, on the other hand, expands the viewpoint of food literacy by emphasising active agency and personal experiences (Janhonen et al., 2015). Thus, food agency and food sense share the idea that motivation is strengthened by the ability to set goals and make decisions. While doing so, one's own capabilities, environmental resources and boundary conditions should be identified and utilised. Food agency also emphasises individual capabilities and the role of the individual in social interactions (Wolfson, Bostic et al., 2017). However, it does not consider that individuals may act a certain way even if he or she is aware of research-based information and social pressures.

In summary, concepts related to food education overlap and do not always have commonly accepted definitions. In this study, food sense is considered to be the aim of food education. This study aims to examine food education from a pedagogical point of view and consider more than just health and the healthiness of food choices. In addition, food sense seems to emphasise the different options associated with individual choices, which is also important in youth work, more than food agency. It serves as a good starting point for the development of food education in schools (Janhonen et al., 2016), and it has elements that are applicable to leisure-time food education.

Food education starts at home and continues at school

It is often thought that children eat what parents offer, but parents may only offer what children agree to eat (Williams, 2011). Regardless, children and young people learn about food and eating at home. Parents influence their children's eating habits through their own food choices, schedules and dining practices and by sharing information. As a result, even though the importance of family meals may vary between families (Quarmby & Dagkas, 2015), studies have found a link between family meals and children's health and diet (Utter, Denny, Lucassen & Dyson, 2016; Kyttälä et al., 2008).

In Finland, school has traditionally played a strong role in food education. In the formal education system, food education starts in early childhood education and continues until the end of comprehensive school (Comprehensive School Curriculum [*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*], 2014; Ojansivu et al., 2014). It takes place through home economics and other school subjects, school meals and the integrative approach put into practice in Finnish schools (Comprehensive School Curriculum, 2014). However, from the pupils' point of view, food education may be fragmented. Therefore, it is important that all adults working at schools be aware of what and how children and young people should learn about food-related themes during the school day (Janhonen et al., 2015). A school can successfully operate as an educational community when the entire staff shares the same educational values and a sense of belonging (Lintukangas & Palojoiki, 2015). Such a community strengthens young people's participation and genuine agency in food education (Janhonen, 2016).

Young people also learn skills related to food and food preparation through informal learning outside schools (Janhonen, 2016; Wolfson, Frattaroli, Bleich, Smith & Teret, 2017). Social interaction plays an important role in leisure activities, in which the most important stakeholder group is comprised of peers. Food can mediate social interactions (Holm et al., 2012), and it is common to eat with others (Higgs, 2015). In many Finnish cities, leisure-time food education is part of youth work, although it is not always recognised as food education. For example, children and young people cook and/or eat together while engaging in activities (e.g. excursions, sports events) guided by adults (Kauppinen, 2009). In recent years, youth centres have begun to offer young people the opportunity to regularly cook together.

Only a few studies have focused on the importance of leisure time for shaping young people's eating habits, and hardly any have examined leisure-time food education and foodscapes. Food preparation courses for children and young people allow them to learn new skills and feel pride, success and joy. Such courses can also encourage children and young people to participate in food preparation at home and teach new things to their parents (Dougherty & Silver, 2007).

Objective, aims and methods

The objective of this research study is to understand how the food-related choices and learning of young people can be guided by food education and foodscapes and how young people learn food-related skills and knowledge in leisure activities. In particular, this study examines the role of youth centres as food educators. The research focuses on

- 1) young people's perspectives on eating habits and everyday food preparation,
- 2) youth centres as foodscapes and learning environments and
- 3) food education in youth centres.

The study uses both quantitative and qualitative methods to examine the importance of different people and organisations and food preparation to young people coping with everyday food preparation. Quantitative research is employed to examine young people's views on the healthiness of their own eating habits and how they cope with everyday food preparation. The quantitative data were gathered as part of the Youth Barometer 2015 survey conducted by the Finnish Ministry of Education and Culture, the State Youth Council (previously known as the Advisory Council for Youth Affairs) and the Finnish Youth Research Society. Young people filled out a questionnaire about their views on healthy eating habits, social networks' influence on eating habits and everyday food preparation. The questionnaire was completed by 1894 young people (967 males and 927 females) aged 15–29 years. The data were analysed with SPSS using different statistical methods, such as cross-tabulation, factor analysis and logistic regression analysis.

Food education is linked to many different foodscapes. The concept of the foodscape helps us understand the diversity of food in children's lives (Johansson et al., 2009) and can be used to evaluate the various effects of food from the perspectives of the individual, community and society (Mikkelsen, 2011). Qualitative research is employed in this study to understand young people's perceptions of youth centres as food and learning environments. The qualitative data were gathered in 2016 at youth centres in the city of Helsinki that launched a youth kitchen project, Nutakeittiö, in 2015. The aim of Nutakeittiö is to promote healthy eating among young people, strengthen their food preparation skills and promote sustainable consumption. The research was conducted at four youth centres, and 21 young people took part in focus group discussions. The data were supplemented by observing Nutakeittiö activities and interviewing youth workers. The qualitative data were analysed using qualitative content analysis.

Peers and the opportunity to participate and have an influence are important factors affecting young people's engagement in leisure-time food preparation. The concept of food sense emphasises agency, subjectivity and social meanings. To understand youth centres' opportunity to enhance food choices and learning, the

results of the quantitative and qualitative research are studied in parallel and in the context of food sense with content analysis.

Results

Most young people feel responsible for their eating habits and everyday food preparation

According to the quantitative study, the majority of the young people feel that they manage everyday food preparation well or very well. Gender and age play a role in this perception; girls feel that they manage better than boys, and the number of 'very well' responses increased with age among those who no longer live with their parents. Among young people living with their parents, less than seven percent of the respondents feel that it is difficult to manage everyday food preparation. To find ways to strengthen young people's ability to cope with everyday food preparation, it is important to determine which factors are connected to young people's experiences with everyday food preparation.

Logistic regression analysis was used to identify these factors. The first analysis model examined how often young respondents cooked at home. In the second model, there were three additional variables: food preparation as a hobby, eating fast food and a sense of responsibility for the healthiness of eating habits. In the third model, socio-economic background was added as a variable, and in the fourth model, combined effects (the interaction of age and sex with certain variables) were examined. Parameters related to socio-economic background, eating habits and food preparation were selected based on previous studies (e.g. Roos, Karvonen & Lehtonen, 2004; Gatley, Caraher & Lang, 2014; Utter et al., 2016; Kauppinen, 2009) and the cross-tabulation and correlations performed with this data. The models were built step by step.

The quantitative analysis shows that food preparation skills and the frequency of cooking are connected to how strongly young people feel that they are responsible for the healthiness of their own eating habits; when their ability to cope with food preparation is improved, they cook more, and when they cook more and feel able to cope with food preparation, they take more responsibility for the healthiness of their own eating habits.

More than 70 percent of the respondents (n=1894) are interested in different food cultures, 57 percent consider food preparation to be a hobby, and 75 percent of the respondents often prepare food at home. Managing everyday food preparation has a clear connection to living with parents, the economic wealth of the household and the educational level of young people. The importance of living with parents is also confirmed by the analysis, which examined the extent to which young people take responsibility for the healthiness of their own eating habits. Interestingly, with age, young people who still live with their parents feel less able

to cope with food preparation than young people who live on their own. A question arises: is this caused by the fact that young people do have not enough opportunities to cook, or is the act of becoming independent accelerated because of the difficulty of managing everyday tasks?

Age and gender affect the extent to which young people feel responsible for their own eating habits in the context of their living situation. Living with parents appears to increase young people's sense of responsibility. When only age, gender and living with parents are included in a model, only small changes in young people's sense of responsibility for their own eating habits are observed. When the remaining variables are included, the effect of living with parents is strengthened and the effects of age and gender are reduced, implying that it is important to study how foodscapes and food education can strengthen young people's sense of responsibility for their own eating habits after they move away from their parents.

Young people are interested in food preparation, and most manage everyday food preparation very well. Traditionally, food preparation is learned at home and at school in home economics classes. However, home economics teaching has changed in many countries and food preparation education has decreased. Also, young people are less involved in everyday food preparation at home. It is thus fair to ask whether young people have too few opportunities to learn food preparation skills in modern society.

Young people have many hobbies and leisure activities; over 86 percent of respondents reported that they have a hobby. These activities serve as important operational and learning environments. According to this study, young people feel that organisations offering leisure activities have only a small impact on their eating habits. However, this does not mean that leisure activities could not promote healthy, sustainable eating.

Three conclusions about learning through Nutakeittiö

Young people can learn about food and eating and gain new skills through Nutakeittiö, the activities of which can be compared with learning in other foodscapes. Three main conclusions can be made about learning in this context. First, the fact that cooking and eating can occur with peers may motivate young people to participate in these activities. At its best, Nutakeittiö reinforces community and cohesion in youth centres (see Wenger, 2009). However, this could also cause conflicts and feelings of being an outsider (see Kiilakoski & Kivijärvi, 2015). Second, the relationship between adults at youth centres and young people is different than the relationship between young people and adults at school or home. At youth centres, young people are an active part of the foodscape, and adults can support their learning and food choices by involving young people in the development of the youth centres. In addition, young people appreciate that youth workers are neither teachers nor parents; they feel that youth workers provide support when needed but let young people decide for themselves what to do and how to do it

(see Batsleer, 2008). Third, in Nutakeittiö, young people are active actors and subjects. The young people involved in food preparation are already familiar with each other and are often committed to working together. Agency is created through voluntary participation; young people set their own goals and decide what, how and with whom to cook. Since Nutakeittiö involves long-term activities at youth centres, it is easier for young people to trust each other and to share their own opinions. Through agency, young people's identities evolve (Lave, 1991; Wenger, 2009) and they learn to evaluate their own activities and receive feedback on themselves and their activities (Wenger, 2009). In addition, it is easier for young people to believe in themselves and be active in groups. Their interaction skills improve, their identities develop and their self-awareness is strengthened.

Many young people at youth centres do not want to participate in food preparation and communal eating. This study does not determine whether these young people should be encouraged to participate and, if so, how to successfully do so. Some reasons for a lack of involvement may be competing activities or peers with a major impact on young people's activities (Berg, 2015). The reasons for non-participation should be studied in greater depth to better understand how young people think about food preparation as a leisure activity.

Food sense as a tool for food education

The concept of food sense can be used to reflect on how food-related choices are connected to the environment and to global and political phenomena (Janhonen et al., 2015, 2016; Janhonen & Kauppinen, 2017). Food sense involves the idea of agency (i.e. learning to make active choices, active engagement and development of things with others) (Janhonen et al., 2015). It is important to understand that choices can be made in very different ways. From a food sense perspective, it is essential for young people to learn in an environment which is meaningful for them and with their peers as this allows for more holistic learning and integration of knowledge into everyday life.

Food sense is rooted in the concepts of health sense and food literacy. It is similar to the concept of food agency, which was proposed after food sense. When analysing qualitative data, the researcher often wondered what the added value of food sense brings to the field of food education. The definition of food literacy is rather comprehensive (e.g. Pendergast, Garvis & Kanasa, 2011; Truman et al., 2017; Vidgen & Gallegos, 2014), and the concept of literacy is broadly accepted (UNESCO Education Sector Position Paper, 2003). However, compared to food sense, the roles of social interaction, agency and community skills are not as significant in food literacy. Food literacy may also be poorly developed because the concept is often associated with health literacy (see Krause, Sommerhalder, Beer-Borst & Abel, 2016) and literacy has a fairly permanent definition (UNESCO Education Sector Position Paper, 2003).

In the future, different concepts should be critically evaluated to determine the concepts that can contribute to food education research and the risks of using too many overlapping concepts. On the one hand, using concepts from different disciplines enriches the field of food education, but on the other hand, possible confusion may hamper implementation of food education and comparison of different research. It is essential for researchers and food education experts as well as youth workers and teachers facilitating food education to be aware of the starting points, opportunities and constraints of different concepts.

As a concept, food sense is holistic as it includes the other concepts described above. As noted by the creators of the concept (Janhonen et al., 2015, 2016), choices related to food and eating involve a multiplicity of interconnected processes, and food-related activities must be considered as a whole. Using the five components of food sense (Janhonen et al., 2015) as a tool for analysis allowed this research to link everyday practices and the food system, consider other people's well-being, reflect on the environment and make visible the various meanings of food. This study argues that the strengths of food sense are its emphasis on learning, agency and personal experiences. It is easier to inspire young people when learning is related to their own lives, and interaction with peers gives them the motivation and room to learn together and from each other. Preparing and eating food with peers creates an inspirational and versatile learning environment from a food sense perspective. In addition, leisure activities can contribute to healthy choices among young people, guide young people to consider different options and motivate young people to cook. Food education that supports food sense is organised in youth centres, although it is not always emphasised and may not be called food education. In *Nutakeittiö*, young people develop their food sense when discussing different food choices, planning and preparing food and eating with their peers. They also evaluate their skills and talk about what kind of food they are making and why. In these conversations, they create common meanings for food from a social and cultural point of view, and they have to consider issues related to the food system and environment.

Food is part of the everyday lives of young people, and young people encounter different formal and informal food learning environments that are not always linked. Building a complete picture of food-related learning events, the factors that influence food decisions and the connections and consequences of one's choices would make it easier for young people to understand food sense.

Discussion

Possibilities for food education in youth centres

Food education aims to help individuals understand the effects of their own food choices and activities on their own or other's well-being (see Janhonen et al., 2016; Gisslevik et al., 2018). It is an integral part of everyday life, and the need

for food education in our society is increasing (Kimura, 2011; Slater, 2013). Formal learning environments alone cannot meet this need (Lee, Tsang, Lee & To, 2003). This study shows that atmosphere, resources and interaction are the factors that link learning and the foodscape. Places where young people spend their leisure time, such as youth centres, serve as food environments and, often, as informal learning environments. Thus, it is possible to utilise leisure time activities for food-related learning. Every part of the leisure-time foodscape involves choices related to young people's actions and learning. To support food-related learning in youth work and strengthen young people's food sense, it is important to look at youth centres or other leisure time foodscapes in terms of those choices.

Leisure activities are advantageous for this purpose because participation is voluntary; young people can decide what they are doing and work with their peers (Batsleer, 2008). As noted by Kiilakoski and Kivijärvi (2015), researchers should pay attention to the needs and involvement of different young people and the ways in which youth centres operate. Interaction is central to peer learning (Ogden, 2000) and informal learning in youth work (Batsleer, 2008) because discussions or arguments among young people offer greater learning opportunities than working alone (De Lisi, 2002; Fawcett & Garton, 2005). In terms of food education, adults working with young people should give young people an important role in food-related learning to allow them to learn from each other. Although food preparation and communal eating are one-time or short-term leisure activities, they are often common practices in youth centres (Wenger, 2009) since they support active involvement, commitment and shared responsibility. Young people learn together, even when doing so is not the primary goal of activities (Topping, 2005). The results of this study suggest that the leisure-time foodscapes experienced by young people should promote the agency of young people and strengthen mutual social relationships through joint activities. The results also indicate that youth centres and guided leisure activities support the food-related learning of young people and improve their food preparation skills alongside activities at school and home. Food education is a good tool for youth work since food preparation and eating are not just preconditions for other activities but also opportunities to learn new skills, experience success and joy and meet peers.

Multi-voiced foodscapes

According to the creators of the food sense concept (Janhonen et al., 2015, 2016), young people should have knowledge and skills, understanding of different concepts and ethical principles and personal experiences so that they can view their own eating in a holistic manner. Young people experience many different foodscapes, with different actors. Similarly to previous studies (e.g. Murcott, 2014; Wolfson, Frattaroli et al., 2017), this study implies that the home as a foodscape and learning environment still plays a major role behind food preparation skills and eating habits. However, changes in the everyday life and demands on working

life have reduced food preparation in many homes (Gatley et al., 2014; Pääkkönen & Hanifi, 2011) and that might be the reason why there are less opportunities for young people to cook and learn from their parents. Food preparation should continue to be a key theme of both formal and informal food education.

Food education can provide young people with food preparation experiences and experiences of success and strengthen knowledge and skills related to food and eating. There are many actors involved in food education, but the starting point for activities and the objectives and the definitions of food education vary based on the paradigmatic presumptions of the research field. The participation of young people, common working practices and active co-operation between different actors are vital for inspiring as many children and young people as possible to learn.

More systematic and multidisciplinary research is needed to evaluate existing and new practices and make their impact more visible. Progress in this area can only be achieved by cooperation and discussion to develop a shared understanding of food education. In addition, the work carried out by different food educators should be made more visible, and there should be more cooperation that crosses organisational boundaries so that young people can make better use of what they learn. Food educators should also be aware of the conflicts young people face when they are making choices and help them understand the different meanings of food.

Conclusions

In this dissertation I build understanding about how leisure-time multi-voiced foodscapes guide young people's food choices and learning. The foodscape is multi-voiced due to its many different actors and the different aspects of young people. The relationship between food education and foodscapes can be viewed from the perspective of youth work, like this study does. Young people experience many different foodscapes that allow them to learn and use their knowledge and skills. When food education and foodscapes are based on active participation and offer opportunities for young people to have an influence and work with peers, it is easier for young people to be inspired and engaged, learn and utilise their skills and the skills of their peers. The key to achieving the goals of food education is the link between knowledge and skills acquired in different learning environments and between those knowledge and skills and young people's everyday lives. In the field of food education, there is a need for multi-disciplinary co-operative research. It is important to understand different perspectives on food education and connect different actors working with children and young people as well as young people and adults.

Lähteet

- Adema, P. (2006). *Festive foodscapes: iconizing food and the shaping of identity and place*. Doctoral Thesis at the department of American Studies at the University of Texas at Austin. University of Texas.
- Ahava, A. M., & Palojoki, P. (2004). Adolescent consumers: reaching them, border crossings and pedagogical challenges. *International Journal of Consumer Studies*, 28(4), 371–378.
- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Ahola, S., Bäckström, A., & Mäkinen, J.-P. (2014). Ruokariskit ja -asiantuntijat ruokaskandaalien aikakaudella. Teoksessa S. Myyry, S. Ahola, M. Ahokas & I. Sakki (toim.), *Arkiäjättelu, tieto ja oikeudenmukaisuus* (Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2014:18) (ss. 113–129). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Aldrich R. I. (1966). The development of ‘-scape’. *American Speech*, 41, 155–157. Haettu 7.10.2016 osoitteesta <http://www.jstor.org/stable/453137>
- Allaste, A.-A. (2005). Investigating Youth and Drugs: Methods, Problems and Ethical Considerations. Teoksessa H. Helve (toim.), *Mixed Methods in Youth Research* (Finnish Youth Research Network, Finnish Youth Research Society, Publications 60) (ss. 182–196). Tampere: Juvenes Print.
- Allred, P., Cullen, F., Edwards, K., & Fusco, D. (toim.). (2018). *The SAGE Handbook of Youth Work Practices*. UK: SAGE Publications Ltd.
- Andersen, S. S., Vassard, D., Havn, L. N., Damsgaard, C. T., Biloft-Jensen, A., & Holm, L. (2016). Measuring the impact of classmates on children’s liking of school meals. *Food Quality and Preference*, 52, 87–95.
- Anderson, A. S., Marshall, D. W., & Lea, E. J. (2004). Shared lives – an opportunity for obesity prevention. *Appetite*, 43, 327–329.
- Anna, S. (2001). Cross-Cultural Differences in Food Choice. Teoksessa L. J. Frewer, E. Risvik & H. Schifferstein (toim.), *Food, People and Society. A European Perspective of Consumers’ Food Choices* (ss. 233–246) Berlin, Heidelberg: Springer.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalizations*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Autio, M. (2006). *Kuluttajuuden rakentuminen nuorten kertomuksissa*. Väitöskirja. (Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia). Helsingin yliopisto.

- Autio, M., & Lombardini-Riipinen, C. (2006). Tahroja ruokaympyrässä – nuorten näkemyksiä terveydestä ja terveellisestä elämäntavasta. Teoksessa S. Karvonen (toim.), *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt* (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 71, Nuorisoasiain neuvottelukunta Nuora, julkaisuja 35) (ss. 42–52). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Backett-Milburn, K., Wills, W., Roberts, M. L., & Lawton, J. (2010). Food and family practices: teenagers, eating and domestic life in differing socio-economic circumstances. *Children's Geographies*, 8(3), 303–314.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243–262.
- Bandura, A. (2006). Towards a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193–22.
- Batsleer, J. R. (2008). *Informal learning in youth work*. Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage.
- Beets, M. W., Swanger, K., Wilcox, D. R., & Cardinal, B. J. (2007). Using hands-on demonstrations to promote cooking behaviors with young adolescents: the culinary camp summer cooking program. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 39(5), 288–289.
- Béghin, L., Dauchet, L., De Vriendt, T., Cuenca-García, M., Manios, Y., Toti, E., ... & Kersting, M. (2014). Influence of parental socio-economic status on diet quality of European adolescents: results from the HELENA study. *British Journal of Nutrition*, 111(7), 1303–1312.
- Belasco, W. (2008). *Food: The key concepts*. Oxford: Berg.
- Bell, R., & Pliner, P. L. (2003). Time to eat: the relationship between the number of people eating and meal duration in three lunch settings. *Appetite*, 41(2), 215–218.
- Berg, P. (2015). Sosiaaliset jalat ja vakava vapaa-aika – lasten ja nuorten vertais-suhteiden merkitys liikuntaharrastuksessa. *Nuorisotutkimus*, 33(3–4), 88–101.
- Bevan, S. (2016). Connecting Undergraduates to Dairy, Farm to Fork. *North American Colleges & Teachers of Agriculture Journal*, 60(1), 99.
- Bisogni, C. A., Falk, L. W., Madore, E., Blake, C. E., Jastran, M., Sobal, J., & Devine, C. M. (2007). Dimensions of everyday eating and drinking episodes. *Appetite*, 48(2), 218–231.

- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola.* (Forskning i fokus, nr. 25.) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Björklund, K. (2015). *Yksintulleet alaikäiset pakolaiset – huoleh ditaanko heistä, kuten pitäisi?* Etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimuksen seuran (ETMU ry). Haettu 16.2.2018 osoitteesta <http://etmu.fi/yksintulleet-alaikaaiset-pakolaiset-huoleh ditaanko-heista-kuten-pitaisi/>
- Boyland, E. J., & Halford, J. C. G. (2011). Food promotion and food choice in children. Teoksessa D. Kilcast & F. Angus (toim.), *Developing children's food products* (Woodhead Publishing Series in Food Science, Technology and Nutrition: Number 204) (ss. 101–124). Cambridge: Woodhead Publishing Ltd, 2011.
- Brembeck, H. (2009). Children's "Becoming" in Frontiering Foodscapes. Teoksessa A. James, A. T. Kjørholt & Tingstad, V. (toim.), *Children, food and identity in everyday life* (ss. 130–148). Palgrave MacMillan. Graet Britan: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne.
- Brembeck, H., & Johansson, B. (2010). Foodscapes and children's bodies. Culture Unbound: *Journal of Current Cultural Research*, 2(5), 707–818.
- Brembeck, H., Johansson, B., Bergström, K., Engelbrektsson, P., Hillén, S., Jonsson, L., & Shanahan, H. (2013). Exploring children's foodscapes. *Children's Geographies*, 11(1), 74–88.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Brown, B. J., & Hermann, J. R. (2005). Cooking classes increase fruit and vegetable intake and food safety behaviors in youth and adults. *Journal of nutrition education and behavior*, 37(2), 104–105.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27, 12–18.
- Bryman, A. (1998). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman Ltd.
- Bucknall, S. (2014). Doing Qualitative Research with Children and Young People. Teoksessa A. Clark, R. Flewitt., M. Hammersley & M. Robb (toim.), *Understanding Research with Children and Young People*. (ss. 69–84). London: SAGE Publications.
- Burgoine, T., Lake, A. A., Stamp, E., Alvanides, S., Mathers, J. C., & Adamson, A. J. (2009). Changing foodscapes 1980–2000, using the ASH30 study. *Appetite*, 53(2), 157–165.
- Burgoine, T. (2010). Collecting accurate secondary foodscape data. A reflection on the trials and tribulations. *Appetite*, 55(3), 522–527.

- Burgoine, T., & Monsivais, P. (2013). Characterising food environment exposure at home, at work, and along commuting journeys using data on adults in the UK. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2013. Haettu 6.10.2016 osoitteesta DOI: 10.1186/1479-5868-10-85
- Byrd-Bredbenner, C. (2004). Food preparation knowledge and attitudes of young adults: Implications for nutrition practice. *Topics in Clinical Nutrition*, 19(2), 154–163.
- Campbell, K. J., Crawford, D. A., & Ball, K. (2006). Family food environment and dietary behaviors likely to promote fatness in 5–6 year-old children. *International Journal of Obesity*, 30(8), 1272–1280.
- Caraher, M., Dixon, P., Lang, T., & Carr-Hill, R. (1999). The state of cooking in England: the relationship of cooking skills to food choice. *British Food Journal*, 101(8), 590–609.
- Caraher, M., & Lang, T. (1999). Can't cook, won't cook: A review of cooking skills and their relevance to health promotion. *International Journal of Health Promotion and Education*, 37(3), 89–100.
- Clendenen, V. I., Herman, C. P., & Polivy, J. (1994). Social facilitation of eating among friends and strangers. *Appetite*, 23(1), 1–13.
- Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning* (Vol. 4). Bristol: The Policy Press.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non - formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 69–89.
- Contento, I. R., Williams, S. S., Michela, J. L., & Franklin, A. B. (2006). Understanding the food choice process of adolescents in the context of family and friends. *Journal of Adolescent Health*, 38(5), 575–582.
- Contento, I. (2011). *Nutrition Education: Linking Theory, Research, and Practice*. (Second Edition). Massachusetts: Jones & Bartlett: Sudbury.
- Cooper, T. (2018). Defining Youth Work: Exploring the Boundaries, Continuity and Diversity of Youth Work Practice. Teoksessa P. Alldred, F. Cullen, K. Edwards & D. Fusco (toim.), *The SAGE Handbook of Youth Work Practices* (ss. 3–17). UK: SAGE Publications Ltd.
- Crawford, I.M. and Lomas, R.A. (1980). “Factor analysis – a tool for data reduction”. *European Journal of Marketing*, 14(7), 414–421.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130.
- Croll, J. K., Neumark-Sztainer, D., & Story, M. (2001). Healthy eating: What does it mean to adolescents? *Journal of Nutrition Education*, 33(4), 193–198.
- Cross, J. (2007). *Informal learning*. San Francisco: Pfeiffer.

- Cruwys, T., Bevelander, K. E., & Hermans, R. (2015). Social modeling of eating: A review of when and why social influence affects food intake and choice. *Appetite*, 86, 3–18.
- Cullen, T., Hatch, J., Martin, W., Higgins, J. W., & Sheppard, R. (2015). Food literacy: definition and framework for action. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 76(3), 140–145.
- Cummins, S., & Macintyre, S. (2002). A Systematic Study of an Urban Foodscape: The Price and Availability of Food in Greater Glasgow. *Urban Studies*, 39(11), 2115–2130.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9–19.
- Danesi, G. (2018). A cross-cultural approach to eating together: Practices of commensality among French, German and Spanish young adults. *Social Science Information*, 57(1), 99–120.
- Daniels, S., Glorieux, I., Minnen, J., & van Tienoven, T. P. (2012). More than preparing a meal? Concerning the meanings of home cooking. *Appetite*, 58(3), 1050–1056.
- De Lisi, R. (2002). From marbles to Instant Messenger: Implications of Piaget's ideas about peer learning. *Theory into Practice* 41(1), 5–12.
- De Tavernier, J. (2012). Food citizenship: Is there a duty for responsible consumption?. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 25(6), 895–907.
- Deleuze, G. (1978). *Lecture Transcripts on Spinoza's Concept of Affect*. Haettu 7.10.2016 osoitteesta <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=14&groupe=Spinoza&langue=2>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.
- Denzin, N. K. (2017). *Sociological methods: A sourcebook*. Oxon, New York: Routledge.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (2007). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction Series* (ss. 1–15). New York: Elsevier Science.
- Dixey, R. (1996). Gender perspectives on food and cooking skills. *British Food Journal*, 98(10), 35–41.

- Doherty, S., Cawood, J., & Dooris, M. (2011). Applying the whole - system settings approach to food within universities, Perspectives. *Public Health*, 131(5), 217–224.
- Dolphijn, R. (2004). *Foodscapes: towards a Deleuzian ethics of consumption*. The Neatherlands: Eburon Publishers.
- Dougherty, K., & Silver, C. (2007). Chef-nutritionist teams spark enjoyment and learning in cooking education series for 8- to 12-year-olds. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 39(4), 237–238.
- Douglas, H. (2014). Values in Social Science. Teoksessa N. Cartwright & E. Montuschi (toim.), *Philosophy of Social Science: A New Introduction* (ss. 162–182). Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, M., & Nicod M. (1974). Taking the biscuit: the structure of British meals. *New Society*, 19, 744–747.
- Douglas, M. (1975). *Implicit meanings: essays in anthropology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dyg, P., & Mikkelsen, B. E. (2016). Cooperation Models, Motivation and Objectives behind Farm-School Collaboration: Case Insights from Denmark. *International Journal of Sociology of Agriculture & Food*, 23(1), 41–62.
- Efstathiou, S., & Mirmalek, Z. (2014). Interdisciplinarity in Action. Teoksessa N. Cartwright & E. Montuschi (toim.), *Philosophy of social science: a new introduction* (E-kirja). Oxford University Press. Haettu 23.4.2017 osoitteesta <https://helka.finna.fi/Record/helka.2885114>
- Ehrenfeld, J. (2008). *Sustainability by Design: A Subversive Strategy for Transforming our Consumer Culture*. New Haven: Yale University Press.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness (julkaistu on-line 11.2.2014). *Sage Open*, 4(1). Haettu 28.9.2016 osoitteesta DOI: [10.1177/2158244014522633](https://doi.org/10.1177/2158244014522633)
- Engler-Stringer, R. (2010). Food, cooking skills, and health: a literature review. *Canadian journal of Dietetic practice and research*, 71(3), 141–145.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10/2013, 45–65.

- Fardet, A., & Boirie, Y. (2013). Associations between diet-related diseases and impaired physiological mechanisms: a holistic approach based on meta-analyses to identify targets for preventive nutrition. *Nutrition reviews*, 71(10), 643–656.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157–169.
- Fieldhouse, P. (1995). *Food and nutrition. Customs and culture*. (Second Edition). London: Chapman and Hall.
- Filander, K. (2007). Sosiaalipedagogiikan uusi ajankohtaisuus. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.), *Nuorisotyötä on tehtävä* (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76) (ss. 90–114). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Firestone, W.A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22, 16–23.
- Fischler, C. (2011). Commensality, society and culture. *Social Science Information*, 50(3–4), 528–548.
- Fitzgerald, A., Heary, C., Kelly, C., Nixon, E., & Shevlin, M. (2013). Self-efficacy for healthy eating and peer support for unhealthy eating are associated with adolescents' food intake patterns. *Appetite*, 63, 48–58.
- Fjellström, C. (2009a). Cultural constructions of food and health. Preliminary data from a Nordic Study Teoksessa H. Janhonen-Abruquah & P. Palojoiki (toim.), *Food in contemporary society* (Proceedings of A Symposium held 18.11.2005) (ss. 55–58). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Fjellström, C. (2009b). Food's Cultural System of Knowledge – Meals As A Cultural And Social Arena. Teoksessa H. Janhonen-Abruquah & P. Palojoiki (toim.), *Food in contemporary society* (Proceedings of A Symposium held 18.11.2005) (ss. 19–22). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Fjellström, C. (2009c). The Family Meal in Europe. Teoksessa H. L. Meiselman (toim.), *Meals in science and practice. Interdisciplinary research and business applications* (ss. 219–235). Cambridge: Woodhead Publications.
- Flowers, R., & Swan, E. (2012a). Introduction: Why food?: Why pedagogy?: Why adult education?. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(3), 419–433.
- Flowers, R., & Swan, E. (2012b). Eating the Asian other? Pedagogies of food multiculturalism in Australia. *Portal Journal of Multidisciplinary International Studies*, 9(2) 1–30.
- Flowers, R., & Swan, E. (2015). Multiculturalism as Work: The Emotional Labour of Ethnic Food Tour Guides. Teoksessa E. J. Abbots, A. Lavis & L. Attala (toim.), *Careful Eating: Bodies, Food and Care* (ss. 25–44). Surrey: Ashgate Publishing Company.

- Flowers, R., & Swan, E. (2016). Food pedagogies: Histories, definitions, and moralities. Teoksessa R. Flowers & E. Swan (toim.), *Food pedagogies* (ss. 1–30). New York: Routledge.
- Fordyce-Voorham, S. (2011). Identification of Essential Food Skills for Skill-based Healthful Eating Programs in Secondary Schools. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 43(2), 116–122.
- Fordyce-Voorham, S. P. (2016). Predictors of the perceived importance of food skills of home economics teachers. *Health Education*, 116(3), 259–274.
- Freidberg S. (2010). Perspective and power in the ethical foodscape. *Environment and Planning*, A42, 1868–1874.
- Freire, P. (1972). Education: domestication or liberation?. *Prospects*, 2(2), 173–181.
- García-González, Á., Achón, M., Alonso-Aperte, E., & Varela-Moreiras, G. (2018). Identifying Factors Related to Food Agency: Cooking Habits in the Spanish Adult Population—A Cross-Sectional Study (julkaistu online 15.2.2018). *Nutrients*, 10(2). Haettu 9.3.2018 osoitteesta <http://www.mdpi.com/2072-6643/10/2/217>
- Gatley, A., Caraher, M., & Lang, T. (2014). A qualitative, cross cultural examination of attitudes and behaviour in relation to cooking habits in France and Britain. *Appetite*, 75, 71–81.
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerber, B. L., Cavallo, A. M., & Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535–549.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291–295.
- Gisslevik, E., Wernersson, I., & Larsson, C. (2018). Pupils' Participation in and Response to Sustainable Food Education in Swedish Home and Consumer Studies: A Case-Study (julkaistu online 23.1.2018). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–20. Haettu 6.2.2018 osoitteesta [DOI:10.1080/00313831.2017.1415965](https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415965)
- Glanz, K. (1985). Nutrition education for risk factor reduction and patient education: a review. *Preventive Medicine*, 14(6), 721–752.
- Glanz K, Sallis J, Saelens B, Frank L. (2005). Healthy nutrition environments: Concepts and measures. *American Journal of Health Promotion*, 19, 330–333.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597–606.

- Gold, D. L. (2002). English nouns and verbs ending in-scape. *Revista alicantina de estudios ingleses*, 15, 79–94.
- Goldman, S. J., Herman, C. P., & Polivy, J. (1991). Is the effect of a social model on eating attenuated by hunger? *Appetite*, 17(2), 129–140.
- Gómez-Benito, C., & Lozano, C. (2014). Constructing Food Citizenship: Theoretical Premises and Social Practices1. *Italian Sociological Review*, 4(2), 135–156.
- Goodman, M. K. (2016). Of Dialectical Food Pedagogies and Political Economies: Taking Debates Forward in an Afterword. Teoksessa R. Flowers & E. Swan (toim.), *Food pedagogies* (ss. 229–239). New York: Routledge.
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään* (ss. 114–130). Helsinki: Gaudeamus.
- Granberg, A., Brante, G., Olsson, V., & Mattsson Sydner, Y. (2017). Knowing how to use and understand recipes: What arithmetical understanding is needed when students with mild intellectual disabilities use recipes in practical cooking lessons in Home Economics?. *International Journal of Consumer Studies*, 41(5), 494–500.
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klass rummet. Teoksessa K. Granström (toim.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (Forskning i fokus nr. 33) (ss. 13–32). Stockholm: Liber Distribution.
- Greeno, J. (2006). Commentary: Authoritative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer. *Journal of the Learning Sciences*, 15, 537–547.
- Grönfors, M. (2001). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*, 1, (ss. 124–141). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Grönfors, M. (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilka.
- Gustafsson, I.-B. (2004). Culinary arts and meal science—A new scientific research discipline. *Food Service Technology*, 4(1), 9–20.
- Gustafsson, I.-B., Öström, Å., Johansson, J., & Mossberg, L. (2006). The five aspects meal model: A tool for developing meal services in restaurants. *Journal of Foodservice*, 17, 84–93.
- Guttersrud, O., Dalane, J.O., & Pettersen, S. (2014). Improving measurement in nutrition literacy research using Rasch modelling: examining construct validity of stage-specific ‘critical nutrition literacy’ scales. *Public Health and Nutrition*, 17: 877–83.
- Hakkarainen, K. (2009). Three generations of technology - enhanced learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 879–888.

- Hanifi, R. (2005). Vapaa-ajanharrastukset – itse tekeminen, aktiivinen harrastaminen. Teoksessa M. Liikkanen, R. Hanifi & U. Hannula (toim.), *Yksilöllisiä valintoja, kulttuurin pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981–2002*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Hannafin, M., & Land, S. (1997). The foundation and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167–202.
- Hannafin, M., Land, S., & Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods, and models. Teoksessa C. M. Reigeluth (toim.), *Instructional-design theories and models: A New Paradigm of Instructional Theory* (Vol. 2) (ss. 115–140). New York: Routledge.
- Harinen, P. (2015). Kilometrien eristämät? Nuorten arkea syrjäkyläkontekstissa. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.), *Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014* (Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja, nro 51, Julkaisuja Nuorisotutkimusseura, nro 159) (ss. 153–169). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura.
- Harinen, P., Liikkanen, V., Rannikko, A., Ronkainen, J., & Kuninkaanniemi, H. (2015). Beyond Freeze-frame Picture? Using Methodological Triangulation To Understand New Youth Sports Cultures in Flux. Teoksessa A. A. Allaste & K. Tiidenberg (toim.), *“In Search of...” New Methodological Approaches to Youth Research* (ss. 75–92). New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Harju, A. (2005). *Yhteisellä asialla. Kansalaistoiminta ja sen haasteet*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy.
- Harte, S. (2010). Activities in youth work. Teoksessa T. Jeffs & M. K. Smith. (toim.), *Youth Work Practice*, (ss. 85–100). Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Hartmann, C., Dohle, S., & Siegrist, M. (2013). Importance of cooking skills for balanced food choices. *Appetite*, 65, 125–131.
- Health Promotion Glossary. (1998). World Health Organization. Haettu 10.8.2017 osoitteesta http://whqlibdoc.who.int/hq/1998/WHO_HPR_HEP_98.1.pdf
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa H. L. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Peer-group mentoring for teacher development* (ss. 3 – 30). Oxon, New York: Routledge.
- Helldán, A., Helakorpi, S., Virtanen, S., & Uutela, A. (2013). *Suomalaisen aikuisväestön terveyskäyttäytyminen ja terveys, kevät 2013*. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Raportti 21/2013). Haettu 7.4.2015 osoitteesta <http://www.thl.fi/avtk>

- Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskuksen toimintakertomus 2016. Haettu 25.9.2017 osoitteesta http://www.e-julkaisu.fi/helsingin_kaupunki/nuorisoasiainkeskus/toimintakertomus_2016/mobile.html#pid=1
- Helsingin kaupungin tilastollinen vuosikirja 2016. Helsingin kaupunki, tietokeskus. Haettu 17.1.2017 osoitteesta http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_01_02_Tilastollinen_vuosikirja_2016_Askelo.pdf
- Helve, H. (2005). Borders and Possibilities in Youth Research – A Longitudinal Study of the World Views of Young People. Teoksessa H. Helve (toim.), *Mixed Methods in Youth Research*. (Finnish Youth Research Network, Finnish Youth Research Society, Publications 60) (ss. 57–81). Tampere: Juvenes Print.
- Hennink, M. M. (2013). *Focus group discussions*. New York: Oxford University Press.
- Herman, C. P., & Polivy, J. (2005). Normative influences on food intake. *Physiology & Behavior*, 86(5), 762–772.
- Herman, C. P. (2015). The social facilitation of eating. A review. *Appetite*, 86, 61–73.
- Hersch, D., Perdue, L., Ambroz, T., & Boucher, J. L. (2014). The Impact of Cooking Classes on Food-Related Preferences, Attitudes, and Behaviors of School-Aged Children: A Systematic Review of the Evidence, 2003–2014 (julkaistu on-line 6.11.2014). *Preventing Chronic Disease*, 11. Haettu 30.3.2016 osoitteesta [10.5888/pcd11.140267](http://dx.doi.org/10.5888/pcd11.140267)
- Hetherington, M. M., Anderson, A. S., Norton, G. N., & Newson, L. (2006). Situational effects on meal intake: A comparison of eating alone and eating with others. *Physiology & Behavior*, 88(4), 498–505.
- Hill, J. R., & Hannafin, M. J. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 37–52.
- Higgs, S. (2015). Social norms and their influence on eating behaviours. *Appetite*, 86, 38–44.
- Higgs, S., & Thomas, J. (2016). Social influences on eating. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 9, 1–6. Haettu 23.4.2018 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.10.005>
- Hoikkala, T., Hakkarainen, P., Koski, P., Lähteenmaa, J., Määttä, M., Oinas, E., Puuronen, A., Rantala, K., Salasuo, M., Tammi, T., & Virokannas, E. (2005). Nuorisokulttuurit terveyden lukutaitona. Teoksessa M. Javanainen (toim.), *Timantit – terveyden edistämisen tutkimusohjelmasta* (ss. 127–141). Helsinki: Suomen Syöpäyhdistys.
- Hoikkala, T., Salasuo, M., & Ojajärvi, A. (2009). *Tunnetut sotilaat. Varusmiehen kokemus ja terveystaju*. (Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 94). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

- Holm, L. (2001). The Social Context of Eating. Teoksessa U. Kjærnes (toim.), *Eating patterns: A day in the lives of Nordic peoples* (ss. 159–198). Lysaker: National Institute for Consumer Research.
- Holm, L., Pipping Ekström, M., Gronow, J., Kjærnes, U., Lund, T. B., Mäkelä, J., & Niva, M. (2012). The modernisation of Nordic eating. Studying changes and stabilities in eating patterns. *Anthropology of Food [Online]*, S7. Haettu 31.5.2016 osoitteesta <https://journals-openedition-org.libproxy.helsinki.fi/aof/6997>
- Holm, L., Lauridsen, D., Lund, T. B., Gronow, J., Niva, M., & Mäkelä, J. (2016). Changes in the social context and conduct of eating in four Nordic countries between 1997 and 2012. *Appetite*, 103, 358–368.
- Houldcroft, L., Haycraft, E., & Farrow, C. (2014). Peer and friend influences on children's eating. *Social Development*, 23(1), 19–40.
- Höijer, K., Hjalmskog, K., & Fjellström, C. (2014). The role of food selection in Swedish home economics: The educational visions and cultural meaning. *Ecology of Food and Nutrition*, 53(5), 484–502.
- Iborra, A., Garcia, D., Margalef, L., & Pérez, V. (2010). Generating Collaborative Contexts to Promote Learning and Development. Teoksessa G. Di-Marco & E. Luzzatto (toim.), *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques* (ss. 47–80). New York: Nova Science Publishers.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York, London: Teachers College Press.
- Jallinoja, P., Sahi, T., & Uutela, A. (2008). *Varusmiesten ravitsemus, terveyden riskitekijät ja terveystaju: VARU-interventiotutkimuksen palvelukseenastumismvaiheen tulokset Panssariprikaatissa ja Kainuun Prikaatissa vuonna 2007*. (Kansanterveyslaitoksen julkaisu B: 16/2008). Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Janhonen-Abruquah, H., Heino, L., Tammissuo, S., & Posti-Ahokas, H. (2017). Adapting to change: Building learning spaces in a culturally responsive manner. *International Journal of Home Economics*, 10, 2, 40–50.
- Janhonen, K., Mäkelä, J., & Palojoiki, P. (2015). Perusopetuksen ruokakasvatus ravintotiedosta ruokatajuun. Teoksessa H. Janhonen-Abruquah & P. Palojoiki (toim.), *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus. Creative and responsible home economics education* (Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 38, Helsingin yliopisto) (ss. 107–120). Helsinki: Unigrafia 2015.
- Janhonen, K. (2016). *Adolescents' Participation and Agency in Food Education*. Doctoral Thesis. (Home Economics and Craft Studies Research Reports 39). University of Helsinki.
- Janhonen, K., Kauppinen, E., Mäkelä, J., & Palojoiki, P. (2016). Ruokataju on omakohtaista ymmärrystä ruokavalinnoista. *Kotitalous*, 79(2), 30–31.

- Janhonen, K., Mäkelä, J., & Palojoiki, P. (2016a). Food education: from normative models to promoting agency. Teoksessa J. Sumner (toim.), *Learning, Food, and Sustainability* (ss. 93–110). New York: Palgrave Macmillan.
- Janhonen, K. H., Mäkelä, J., & Palojoiki, P. (2016b). Adolescents' school lunch practices as an educational resource. *Health Education, 116*(3), 292–309.
- Janhonen, K. (2017). The roles of humour and laughter in youth focus groups on school food. *Journal of Youth Studies, 20*(9), 1127–1142.
- Janhonen, K., & Kauppinen, E. (2017). *Nuorten ruokakasvatus eri kentillä – kohti vahvempaa yhteistyötä!* Näkökulma-kirjoitussarja , Vuosikerta 2017 , Nro 45 . Haettu 14.6.2017 osoitteesta <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma45>
- Janhonen, K., Torkkeli, K., & Mäkelä, J. (2018). Informal learning and food sense in home cooking. *Appetite 130*, 190–198.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (ss. 21–34).. New York, Oxon: Routledge.
- Jeffs, T., & Smith, M. K. (toim.) (2010). *Youth Work Practice*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Johansson, B., Mäkelä, J., Roos, G., Hillén, S., Hansen, G. L., Jensen, T. M., & Huotilainen, A. (2009). Nordic children's foodscapes: Images and reflections. Food, Culture and Society: *An International Journal of Multidisciplinary Research, 12*(1), 25–51.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379.
- Johnston, J., Biro, A., & MacKendrick, N. (2009). Lost in the Supermarket: The Corporate - Organic Foodscape and the Struggle for Food Democracy. *Antipode, 41*(3), 509–532.
- Jokitalo, M. (2018). *Mikä meitä lihottaa: Ruoan terveystieteiden heijastuminen elintarvikkeiden kuluttajakäyttäytymiseen*. Väitöskirja. (Acta Wa-saensia, 407). Vaastan yliopisto.
- Kaikkonen, R., Mäki, P., Hakulinen, -Viitanen, T., Markkula, J., Wikström, K., Ovaskainen, M.-L., Virtanen, S., & Laatikainen, T. (2012). Lasten ja lapsiperheiden terveys- ja hyvinvointierot. (THL: Raportti 16/2012). Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino.
- Kahma, N., Mäkelä, J., Niva, M., & Lund, T. B. (2014). 'Associations between meal complexity and social context in four Nordic countries', *Anthropology of Food [Online]*, (S10). Haettu 10.10.2016 osoitteesta <http://aof.revues.org/7666>

- Kannas, L., Eskola, K., Räsänen, P., & Mustajoki, P. (2006). *Virtaa, Terveys ja tutkimus*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Karisto, A., Lillunen, A., & Massa, I. (2006). Ruokaan liittyvät uudet merkitykset. Teoksessa T. Mononen & T. Silvasti (toim.), *Ruokakysymys. Näkökulmia yhteiskuntatieteelliseen elintarvike tutkimukseen* (ss. 160–166). Gaudeamus kirja. Helsinki: Yliopistokustannus University Press Finland.
- Kauppinen, T. M. (2005). Application of multilevel analysis in a study of neighbourhood effects on young people's educational careers. Teoksessa H. Helve (toim.), *Mixed Methods in Youth Research* (Finnish Youth Research Network, Finnish Youth Research Society, Publications 60) (ss. 82–101). Tampere: Juvenes Print.
- Kauppinen, E. (2009). *"Jos heti lataa kaiken ja osoittaa sormella, ei ne nuoret tule mukaan."* Järjestöjen mahdollisuudet vaikuttaa nuorten ruokatottumuksiin. Pro gradu -tutkielma. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Kotitalousopettajan koulutus. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin Yliopisto.
- Kauppinen, E. (2016). Nuori, äiti vai opettaja – kenellä on vastuu nuorten ruokatottumuksista? Teoksessa S. Myllyniemi (toim.), *Arjen jäljillä. Nuoriso barometri 2015* (ss. 215–226). Helsinki: Grano Multiprint Oy.
- Kelly, B., Cretikos, M., Rogers, K., & King, L. (2008). The commercial food landscape: outdoor food advertising around primary schools in Australia. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 32(6), 522–528.
- Kiilakoski, T. (2007). Kasvu moneen suuntaan–kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.), *Nuorisotyötä on tehtävä* (Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja, 76) (ss. 393–409). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T. (2012). *Kasvatus teknologisessa maailmassa. Tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta*. Väitöskirja. (Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 132, sarja: Tiede). Tampereen yliopisto. Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A., & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. (Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118) (ss. 9–34). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T. (2013). Nuorisotyön opetussuunnitelma: nuorisotyö kasvatuksellisena prosessina. *Nuorisotutkimus*, 31(3), 20–39.
- Kiilakoski, T. (2014a). *Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat*. (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 155). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

- Kiilakoski, T. (2014b). Miten kohdata teknologinen maailma nuorisotyössä? Teoksessa H. Lauha & L. Tuuttila (toim.), *Verkko nuorisotyössä: Nuorisotyö verkossa* (ss. 41–43). Helsinki: Verke.
- Kiilakoski, T. (2015). *Youth work, Volunteering, Recognition and Employability. Defining and recognizing competences*. Report on Desk Research. Haettu 28.9.2017 osoitteesta <http://www.alliance-network.eu/wp-content/uploads/2014/12/IVE-Desk-Research-Report-Output-1.pdf>
- Kiilakoski, T., & Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education*, 37(1), 47–61.
- Kiilakoski, T., Kinnunen, V., & Djupsund, R. (2018). Towards a Shared Vision of Youth Work: Developing a Worker-Based Youth Work Curriculum. Teoksessa P. Alldred, F. Cullen, K. Edwards & D. Fusco (toim.), *The SAGE Handbook of Youth Work Practices* (ss. 595–607). UK: SAGE Publications Ltd.
- Kimura, A. H. (2011). Food education as food literacy: privatized and gendered food knowledge in contemporary Japan. *Agriculture and Human Values*, 28(4), 465–482.
- Kimura, Y., Wada, T., Okumiya, K., Ishimoto, Y., Fukutomi, E., Kasahara, Y., & Matsubayashi, K. (2012). Eating alone among community-dwelling Japanese elderly: association with depression and food diversity. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, 16(8), 728–731.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing Focus Group. *British Medical Journal*, 311, 299–302.
- Kivijärvi, A. (2015). *Etnisyyden merkityksiä nuorten vertaissuhteissa. Tutkimus maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten kohtaamisista nuorisotyön kentillä*. Väitöskirja. (Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 162). Itä-Suomen yliopisto. Nuorisotutkimusseura.
- Kjærnes, U., Pipping Ekström, M., Gronow, J., Holm, L., & Mäkelä, J. (2001.) Introduction. Teoksessa U. Kjærnes (toim.), *Eating patterns: A day in the lives of Nordic peoples* (ss. 25–64). Lysaker: National Institute for Consumer Research.
- Knight, A., O'Connell, R., & Brannen, J. (2018). Eating with Friends, Family or Not at All: Young People's Experiences of Food Poverty in the UK. *Children & Society*, 32(3), 185–194.
- Knowles, M. 1980. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Follet.
- Knowles, C., & Sweetman, J. (2004). *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imaginatio*s. London: Routledge, 2004.
- Knuuttila, M. (2006). *Kansanomainen keittämisen taito*. Kansallistieteellinen arkisto 50. Suomen muinaismuistoyhdistys.

- Kolodinsky, J. (2012). A systems approach to food future proofs the home economics profession. Teoksessa D. Pendergast, S. L. McGregor & K. Turkki (Toim.), *Creating home economics futures* (ss. 147–169). Queensland, Australia: Australian Academic Press.
- Kouluterveyskysely 2013. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 7.4.2015 ja 30.3.2016 osoitteesta [doi:http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely](http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely)
- Kouluterveyskysely 2017. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 19.9.2017 osoitteesta. [doi:http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely](http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely)
- Krause, C., Sommerhalder, K., Beer-Borst, S., & Abel, T. (2016). Just a subtle difference? Findings from a systematic review on definitions of nutrition literacy and food literacy. *Health Promotion International*, *daw084*. Haettu 23.4.2018 osoitteesta <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1093/heapro/daw084>
- Krause, C. G., Beer-Borst, S., Sommerhalder, K., Hayoz, S., & Abel, T. (2018). A short food literacy questionnaire (SFLQ) for adults: Findings from a Swiss validation study. *Appetite*, *120*, 275–280.
- Kubik, M. Y., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Perry, C. L., & Story, M. (2003). The association of the school food environment with dietary behaviors of young adolescents. *American Journal of Public Health*, *93*(7), 1168–1173.
- Kumpulainen, K., & Mutanen, M. (1999). Interaktiivitutkimus sosiaalikulttuurallisen ja konstruktivistisen oppimisen näkökulman viitekehyksessä. *Kasvatus*, *30* (1), 5–17.
- Kumpulainen, K., & Mikkola, A. (2014). Researching learning across a space and time in extended learning environments. Teoksessa M. Kuusikorppe (toim.), *Perspectives from Finland – towards new learning environments* (Finnish National Board of Education, Publications 2014:1) (ss. 9–22). Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino.
- Kyttälä, P., Ovaskainen, M.-L., Kronberg-Kippilä, C., Erkkola, M., Tapanainen, H., Tuokkola, J., Veijola, R., Simell, O., Knip, M., & Virtanen, S. (2008). *Lapsen ruokavalio ennen kouluikää*. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B32 / 2008. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Lahne, J., Wolfson, J. A., & Trubek, A. (2017). Development of the Cooking and Food Provisioning Action Scale (CAFPAS): A new measurement tool for individual cooking practice. *Food Quality and Preference*, *62*, 96–105.
- Lai-Yeung, W. L. T. (2010). Gender perspectives on adolescent eating behaviors: a study on the eating attitudes and behaviors of junior secondary students in Hong Kong. *Journal of nutrition education and behavior*, *42*(4), 250–258.

- Lai-Yeung, T. W. (2015). Hong Kong parents' perceptions of the transference of food preparation skills. *International Journal of Consumer Studies*, 39(2), 117–124.
- Laitio, T. (2015). Facebook-päivitys 9.12.2015.
- Lake, A. A., Rugg-Gunn, A. J., Hyland, R. M., Wood, C. E., Mathers, J. C., & Adamson, A. J. (2004). Longitudinal dietary change from adolescence to adulthood: perceptions, attributions and evidence. *Appetite*, 42(3), 255–263.
- Lake, A., & Townshend T. (2006). Obesogenic environments: Exploring the built and food environments. *Journal of The Royal Society for the Promotion of Health*, 126, 262–267.
- Lake, A. A., Burgoine, T., Greenhalgh, F., Stamp, E., & Tyrrell, R. (2010). The foodscape: classification and field validation of secondary data sources. *Health and Place*, 16, 666–673.
- Lally, P., Bartle, N., & Wardle, J. (2011). Social norms and diet in adolescents. *Appetite*, 57(3), 623–627.
- Lang, T. (1995). The contradictions of food labelling policy. *Information Design Journal*, 8(1), 3–16.
- Lang, T., Caraher, M., Dixon, P., & Carr-Hill, R. (1999). *Cooking skills and health. Inequalities in health*. London: Health Education Authority.
- Larson, N. I., Perry, C. L., Story, M., & Neumark-Sztainer, D. (2006). Food preparation by young adults is associated with better diet quality. *Journal of the American Dietetic Association*, 106(12), 2001–2007.
- Larson, N. I., Story, M., Eisenberg, M. E., & Neumark-Sztainer, D. (2006). Food preparation and purchasing roles among adolescents: associations with sociodemographic characteristics and diet quality. *Journal of the American Dietetic Association*, 106(2), 211–218.
- Laska, M. N., Larson, N. I., Neumark-Sztainer, D., & Story, M. (2012). Does involvement in food preparation track from adolescence to young adulthood and is it associated with better dietary quality? Findings from a 10-year longitudinal study. *Public health nutrition*, 15(07), 1150–1158.
- Lassoued, R., & Hobbs, J. E. (2014). The Determinants of Consumer Confidence in Credence Attributes: Trust in the Food System and in Brands. *Joint Symposium: Social Networks, Social Media and the Economics of Food*, May 29–30, 2014, Montreal, Canada(No. 166103). Agricultural and Applied Economics Association & Canadian Agricultural Economics Society & European Association of Agricultural Economists. Haettu 30.3.2016 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/268503931_The_Determinants_of_Consumer_Confidence_in_Credence_Attributes_Trust_in_the_Food_System_and_in_Brands
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on socially shared cognition*, 2, 63–82.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lave, J. (2009). The practice of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (ss. 200–208). New York, Oxon: Routledge.
- Lavis, A., Abbots, E.-J., & Attala, L. (2015). Introduction. Reflecting on the Embodied Intersections of Eating and Caring. Teoksessa E. J. Abbots, A. Lavis & L. Attala (toim.), *Careful eating: bodies, food and care* (ss. 1–21). Surrey, Burlington: Ashgate Publishing.
- Leahy, D., & Pike, J. (2016). Just say no to pies’: Food pedagogies, health education and governmentality. Teoksessa R. Flowers & E. Swan (toim.), *Food pedagogies* (ss. 223–243). New York: Routledge.
- Lee, A., Tsang, C., Lee, S. H., & To, C. Y. (2003). A comprehensive “Healthy Schools Programme” to promote school health: the Hong Kong experience in joining the efforts of health and education sectors. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 57(3), 174–177.
- Lehto, E., Ray, C., te Velde, S., Petrova, S., Duleva, V., Krawinkel, M., Behrendt, I., Papadaki, A., Kristjansdottir, Å., Thorsdottir, I., Yngve, A., Lien, N., Lynch, C., Bettina Ehrenblad, B., Vaz de Almeida, M. D., Ribic, C., Simčic, I., & Roos, E. (2015). Mediation of parental educational level on fruit and vegetable intake among schoolchildren in ten European countries. *Public Health Nutrition*, 18(1), 89–99.
- Lehto, E., Ray, C., Haukkala, A., Yngve, A., Thorsdottir, I., & Roos, E. (2016). Do descriptive norms related to parents and friends predict fruit and vegetable intake similarly among 11-year-old girls and boys? *British Journal of Nutrition*, 115(01), 168–175.
- Lehtomäki, E., Janhonen-Abruquah, H., Tuomi, M., Posti-Ahokas, H., Okkolin, M.-A., & Palojoiki, P. (2014). Research to engage voices on the ground in educational development. *International Journal of Educational Development*, 35, 37–43.
- Leppälahti, M. (2008). Katsaus: Silmäys nuorisotutkimukseen. *ELORE*, 15. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. Haettu 4.2.2016 osoitteesta http://www.elore.fi/arkisto/1_08/lep1_08.pdf
- Lévi-Strauss, C. (1970). *The Raw and the Cooked*. London: Cape. (Alkuperäisteos 1964.)
- Lichtenstein, A. H., & Ludwig, D. S. (2010). Bring back home economics education. *Journal of American Medical Association*, 303(18), 1857–1858.
- Liikkanen, M. (2005). Social change and the concept of leisure. Teoksessa M. Pantzar & E. Shove (toim.), *Manufacturing leisure Innovations in happiness, well-being and fun* (National Consumer Research Center, publications 1:2005) (ss. 58–77). Helsinki: National Consumer Research Center.

- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1986). 'But is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation', Teoksessa D. D. Williams (toim.), *Naturalistic Evaluation* (ss. 73–84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lintukangas, S. (2009). *Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi*. Väitöskirja. (Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 20). Helsingin yliopisto.
- Lintukangas S. (2014). *Ruoan arvostaminen – Vastuullinen ja taitava ruokapalveluhenkilöstö muutosagenttina ruokahävikkiä vähentämässä ja ruokasivistystä nostamassa*. ResTaRu-hankkeen loppuraportti. Jyväskylä: Kopiojyvä Oy.
- Lintukangas, S., & Palojoki, P. (2015). 'School catering staff as food educators in Finnish Schools'. Teoksessa H. Janhonen-Abruquah & P. Palojoki (toim.), *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus. Creative and responsible home economics education* (ss. 135–149). (Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 38.) Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia 2015.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819.
- Lodge, C. (2007). Reading learning: Children's drawings of learning in the classroom. *Learning Environment Research*, 10, 145–156.
- Lohse, B., Satter, E., Horacek, T., Gebreselassie, T., & Oakland, M. J. (2007). Measuring eating competence: psychometric properties and validity of the ecSatter Inventory. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 39(5), S154–S166.
- Lohse, B., Bailey, R. L., Krall, J. S., Wall, D. E., & Mitchell, D. C. (2012). Diet quality is related to eating competence in cross-sectional sample of low-income females surveyed in Pennsylvania. *Appetite*, 58(2), 645–650.
- Lohse, B. (2015). The Satter Eating Competence Inventory for low-income persons is a valid measure of eating competence for persons of higher socioeconomic position. *Appetite*, 87, 223–228.
- López Torres, L. P. (2016). Para mí, lo nutritivo es lo hecho en casa. Desde la cocina hacia la alimentación y la salud: habilidades culinarias y decisiones alimentarias. Tesis Doctorals. Universitat de Barcelona. Haettu 9.3.2018 osoitteesta <http://hdl.handle.net/2445/104907>
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E., & Paananen, R. (2014). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-2013 - Kouluterveyskyselyn tulokset*. (Raportti 25/2014). Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 2014.
- Lytle, L. A., & Sokol, R. L. (2017). Measures of the food environment: A systematic review of the field, 2007–2015. *Health & place*, 44, 18–34.

- Lähteenmaa, J. (2000). *Myöhäismoderni nuorisokulttuuri: tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisten ulottuvuuksista*. Väitöskirjan yhteenveto. Nuorisotutkimusverkosto.
- Macdiarmid, J. I., Douglas, F., & Campbell, J. (2016). Eating like there's no tomorrow: Public awareness of the environmental impact of food and reluctance to eat less meat as part of a sustainable diet. *Appetite*, 96, 487–493.
- Magnusson Sporre, C., Jonsson, I. M., & Pipping Ekström, M. (2016). Enjoy! Enhancing Meals in the Swedish Public Sector. *Journal of Culinary Science & Technology*, 15(3), 239–258.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15 (7/8), 313–318.
- Manninen, M. (2009). *Kotitalous perusopetuksessa*. Opetushallitus, muistio 18.11.2009.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). Data collection methods. Teoksessa C. Marshall & G. B. Rossman (toim.), *Designing qualitative research* (ss. 97–150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9–25.
- Masson, E., Bubendorff, S., & Fraïssé, C. (2018). Toward new forms of meal sharing? Collective habits and personal diets. *Appetite*, 123, 108–113.
- Mathison, S. (1988). Why Triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13–17.
- Mayring, P. (2007). On generalization in qualitatively oriented research. Forumilla *Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research* (Vol. 8, No. 3). Haettu 29.9.2017 osoitteesta <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291>
- McCarthy, S. J., & McMahon, S. (1992). From convention to invention: Three approaches to peer interactions during writing. Teoksessa R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (toim.), *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning* (ss. 17–35). New York: Cambridge University Press.
- McGowan, L., Caraher, M., Raats, M., Lavelle, F., Hollywood, L., McDowell, D., Spence, M., McCloat, A., Mooney, E., & Dean, M. (2017). Domestic cooking and food skills: a review. *Critical reviews in food science and nutrition*, 57(11), 2412–2431.
- Meiselman, H. L. (2008). Dimensions of the meal. *Journal of Foodservice*, 19(1), 13–21.
- Meiselman, H. L. (2009). Meals in science and practice: an overview and summary. Teoksessa H. L. Meiselman (toim.), *Meals in science and practice. Interdisciplinary research and business applications* (ss. 16–34). Cambridge: Woodhead Publications.

- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British educational research journal*, 25(1), 95–111.
- Merikivi, J., Myllyniemi, S., & Salasuo, M. (2016). *Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus mediasta ja liikunnasta*. (Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 184, Kenttä). Helsinki: Opetusministeriö, Valtion liikuntaneuvosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusverkosto.
- Mikkelsen, B. E. (2011). Images of foodscapes: Introduction to foodscape studies and their application in the study of healthy eating out-of-home environments. *Perspectives in Public Health*, 131(5), 209–216.
- Mills, S., White, M., Brown, H., Wrieden, W., Kwasnicka, D., Halligan, J., Robalino, S., & Adams, J. (2017). Health and social determinants and outcomes of home cooking: A systematic review of observational studies. *Appetite*, 111, 116–134.
- Moreno, L. A., Rodriguez, G., Fleta, J., Bueno-Lozano, M., Lazaro, A., & Bueno, G. (2010). Trends of dietary habits in adolescents. *Critical reviews in food science and nutrition*, 50(2), 106–112.
- Moreno-Maldonado, C., Ramos, P., Moreno, C., & Rivera, F. (2018). How family socioeconomic status, peer behaviors, and school-based intervention on healthy habits influence adolescent eating behaviors. *School Psychology International*, 39(1), 92–118.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13–22.
- Munt, A. E., Partridge, S. R., & Allman-Farinelli, M. (2017). The barriers and enablers of healthy eating among young adults: A missing piece of the obesity puzzle: A scoping review. *Obesity Reviews*, 18(1), 1–17. (Julkaistu ensimmäisen kerran 20.10.2016.) Haettu 26.4.2018 osoitteesta <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1111/obr.12472>
- Murcott, A. (1982). The cultural significance of food and eating. *Proceedings of the Nutrition Society*, 41(02), 203–210.
- Murcott, A. (2000). Invited presentation. Is it still a pleasure to cook for him? Social changes in the household and the family. *Journal of Consumer Studies & Home Economics*, 24(2), 78–84.
- Murcott, A. (2014). ‘It’s such a pleasure to cook for him’. Food, mealtimes and gender in some South Wales households. Teoksessa S. Jackson & S. Moores (toim.), *The politics of domestic consumption. Critical readings* (ss. 89–99). Hemel Hempstead: Prentice-Hall/Harvester Wheatsheaf.
- Murimi, M. W. (2013). Healthy literacy, nutrition education, and food literacy. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 45(3), 195.

- Myllyniemi, S. (2009). *Aika vapaalla. Nuorten vapaa-aikatutkimus 2009*. (Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 92). Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. Yliopistopaino.
- Myllyniemi, S., & Berg, P. (2013). *Nuoria liikkeellä. Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013*. (Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja, nro 49). Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Kopioijyvä.
- Myllyniemi, S. (2016). *Arjen jäljillä. Nuorisobarometri 2015*. (Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja, nro 54). Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Grano Multiprint Oy.
- Mäkelä, J. (1996). Kunnan ateria. Pääkaupunkiseudun perheellisten naisten käsityksiä. *Sociologia*, 33, 12–22.
- Mäkelä, J., Kjaernes, U., Pipping Ekström, M., Fürst, E. O., Gronow, J., & Holm, L. (1999). Nordic meals: methodological notes on a comparative survey. *Appetite*, 32(1), 73–79.
- Mäkelä, J. (2000). Hyvä ruoka ja paha ruoka. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.), *2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteessa*. Tampere: Kuluttajatutkimuskeskus, 201–217.
- Mäkelä, J. (2009). Meals: the social perspective. Teoksessa H. L. Meiselman (toim.), *Meals in science and practice. Interdisciplinary research and business applications* (ss. 37–49). Cambridge: Woodhead Publications.
- Mäkelä, J., & Niva, M. (2009). Muuttuva syöminen–yksilön vastuu ja yhteiskunnan etu. Teoksessa *Kuluttajatutkimuskeskuksen vuosikirja* (ss. 40–65). Kuluttajatutkimuskeskus.
- Mäkelä, K. (2010). Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääätely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (ss. 67–88). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Mäki, P., Lehtinen-Jacks, S., Vuorela, N., Levälahti, E., Koskela, T., Saari, A., ... & Laatikainen, T. (2017). Tietolähteenä Avohilmo-rekisteri: Lasten ylipainon valtakunnallinen seuranta. *Suomen Lääkärilehti*, 72, 209–213.
- Mäkinen, M. (2015). *Psychological well-being and psychiatric disorders in 14- to 15-year-old Finnish school girls and boys with overweight and obesity*. Doctoral Thesis. University of Helsinki.
- Mørch, S. (2005). Researching Youth Life. Teoksessa H. Helve (toim.), *Mixed Methods in Youth Research*. (Finnish Youth Research Network, Finnish Youth Research Society, Publications 60) (ss. 29–56). Tampere: Juvenes Print.

- Naalisvaara, A. (2014). Ruokakasvatus ja kasvatuskumppanuus. Teoksessa P. Ojansivu, M. Sandell, H. Langström & A. Lyytikäinen (toim.), *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. (Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa-hankkeen asiantuntijaraportti. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014) (ss. 173–176). Turku: Turun yliopisto.
- Neumark-Sztainer, D., Story, M., Perry, C., & Casey, M. A. (1999). Factors influencing food choices of adolescents: findings from focus-group discussions with adolescents. *Journal of the American dietetic association*, 99(8), 929–937.
- Nieminen, J. (2007). Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.), *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet* (ss. 21–43). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura.
- Nieminen, L. (2010). Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (ss. 25–42). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, Lauri (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 1. p., uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Nuorisolain uudistaminen. (2015). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:16. Haettu 11.2.2016 osoitteesta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/tr16.pdf?lang=fi>
- Nuorisolaki 1285/2016. (2016). Finlex.
- Nuorisotyön laadun arviointi. (2017). Kaupunkimaisen nuorisotyön kehittämisverkosto Kanuuna. Haettu 11.9.2018 osoitteesta <http://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/filedepot/kanuunaauditointi.pdf>
- Nuorten hyvinvointikertomus. (2016). Helsingin kaupunki. Haettu 17.1.2016 ja 28.8.2017 osoitteesta <http://www.nuortenhyvinvointikertomus.fi/>
- Nurmi, J. E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityopsykologiaan, kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 256–274.
- Nutakeittiö-projektin kuvaus. (2015). Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus Saatu Sari Nybäckiltä 30.12.2015.
- Nutakeittiö-video. (2015). Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus. Haettu 13.1.2016 osoitteesta <https://www.youtube.com/watch?v=MSoylyDJy0I&feature=share>

- Nutbeam, D. (1998). Health promotion glossary. *Health Promotion International*, 13 (4), 349–364.
- Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science & Medicine*, 67, 2072–2078.
- Nöjd, T. (toim.) (2015). *Laatua! Tuloksia! Katsaus nuorisotyön arviointiin*. Lappeenrannan kaupungin nuorisotoimi 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 11.9.2018 osoitteesta http://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/filedepot/laatua_tuloksia_58_uutta.pdf
- Obesity. (2013). World Health Organization. Haettu 30.3.2016 osoitteesta <http://www.who.int/topics/obesity/en/>
- Obesity and Overweight. (2018). World Health Organization. Haettu 21.3.2018 osoitteesta <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>
- Ogden, L. (2000). Collaborative tasks, collaborative children: An analysis of reciprocity during peer interaction at Key Stage 1. *British Educational Research Journal*, 26(2), 211–226.
- Ojajärvi, A. (2015). *Terve sotilas! Etnografinen tutkimus varusmiesten terveystajusta sosiaalisena ilmiönä*. Väitöskirja. (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 99, 2016, Sarja: Tiede). Helsingin yliopisto. Nuorisotutkimusseura.
- Ojansivu, P., Sandell, M., Langström, H., & Lyytikäinen, A. (2014). *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa-hankkeen asiantuntijaraportti. (Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014). Turun yliopisto.
- Ollila, H., Forsman, H., & Absetz, P. (2013). *Itsesäätely koululaisten hyvien ruokailutottumusten tukena. Tuloksia Suomen TEMPEST-hankkeen koululaistutkimuksesta*. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Työpaperi 1/2013). Haettu 7.4.2015 osoitteesta [doi:http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-818-6](http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-818-6)
- Oltersdorf, U., Schlettwein-Gsell, D., & Winkler, G. (1999). Assessing eating patterns—an emerging research topic in nutritional sciences: Introduction to the symposium. *Appetite*, 32(1), 1–7.
- Ovaskainen, M-L., Nummela, O., Holstila, A-L., Kosola, M., & Helakorpi, S. (2013). *Ihmisen ja ympäristön hyvinvointi: terveellisen liikunnan ja ravinnon edistäminen*. Hyvinvoipa-projektin väliraportti. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Työpaperi 9/2013). Haettu 26.8.2015 osoitteesta [doi:http://julkari.fi/bitstream/handle/10024/104432/URN_ISBN_978-952-245-868-1.pdf?sequence=1](http://julkari.fi/bitstream/handle/10024/104432/URN_ISBN_978-952-245-868-1.pdf?sequence=1)
- Paakkari, L., & Paakkari O. (2012). Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education*, 112(2), 133–152.

- Pajunen T., Lehto, R., Ovaskainen M-L., Tapanainen H., Hoppu, U., & Roos E. (2012). Vanhempien koulutuksen ja perherakenteen yhteys yläkoululaisten ravinnonsaantiin ja ruoankäyttöön. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 49(2), 105–17.
- Palojoki, P. (1997). *The complexity of Food-related Activities in a Household Context. Study of Finnish Homemakers' Food Choices and Nutrition Knowledge*. (Research Report 172. Department of Teachers Education). Helsinki: University of Helsinki.
- Palojoki, P. (1998). Ravitsemuskasvatus: aloitetaanko atomeista vai ateriasta? Teoksessa P. Palojoki (toim.), *Tutkimus kotitalousopetuksen tukena*. Tutkimuksia 188. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino, 135–153.
- Palojoki, P., & Tuomi - Gröhn, T. (2001). The complexity of food choices in an everyday context. *International Journal of Consumer Studies*, 25(1), 15–23.
- Palojoki, P. (2003). Food, learning and children-crossing the boundaries between school and home. *Barn*, 2, 51–66.
- Palumbo, R., Annarumma, C., Adinolfi, P., Vezzosi, S., Troiano, E., Catinello, G., & Manna, R. (2017). Crafting and applying a tool to assess food literacy: Findings from a pilot study. *Trends in Food Science & Technology*, 67, 173–182.
- Panelli, R., & Tipa, G. (2009). Beyond foodscapes: Considering geographies of Indigenous well-being. *Health & place*, 15(2), 455–465.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. U.S. Department of Education. Haettu 12.10.2016 osoitteesta <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Pantzar, E. (2004). Oppimisympäristö verkkona: verkko oppimisympäristönä. Teoksessa V. Korhonen (toim.), *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka* (ss. 49–68). Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press.
- Pantzar, M., & Shove, E. (2005). *Manufacturing leisure Innovations in happiness, well-being and fun*. (National Consumer Research Center, publications 1:2005). Kuluttajatutkimuskeskus.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261–283.
- Pekkarinen, E., & Myllyniemi, S. (2018). *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. (Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja, nro 58). Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Painotalo Varteva Oy.

- Pendergast, D., Garvis, S., & Kanasa, H. (2011). Insight from the public on home economics and formal food literacy. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 39(4), 415–430.
- Pendergast, D., & Dewhurst, Y. (2012). Home Economics and food literacy: An international investigation. *International Journal of Home Economics*, 5(2), 245–263.
- Perignon, M., Vieux, F., Soler, L. G., Masset, G., & Darmon, N. (2017). Improving diet sustainability through evolution of food choices: review of epidemiological studies on the environmental impact of diets. *Nutrition reviews*, 75(1), 2–17.
- Perry, E. A., Thomas, H., Samra, H. R., Edmonstone, S., Davidson, L., Faulkner, A., ... & Kirkpatrick, S. I. (2017). Identifying attributes of food literacy: A scoping review. *Public health nutrition*, 20(13), 2406–2415.
- Persson-Osowski, C. (2012). *“The Swedish School Meal as a Public Meal: Collective Thinking, Actions and Meal Patterns.”* Doctoral Thesis. University of Uppsala.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Hyväksytty 22.12.2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pettinger, C., Holdsworth, M., & Gerber, M. (2006). Meal patterns and cooking practices in Southern France and Central England. *Public Health Nutrition*, 9(8), 1020–1026.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3rd ed.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Piironen, S., & Järvelä, K. (2006). *Kokemuksella ja tiedolla. Tutkimus kuluttajien ruoan valinnasta.* (Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 8:2006). Kuluttajatutkimuskeskus.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa.* Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pliner, P., & Bell, R. (2009). A table for one: The pain and pleasure for eating alone. Teoksessa H. L. Meiselman (toim.), *Meals in science and practice. Interdisciplinary research and business applications* (ss. 161–189). Cambridge: Woodhead Publications.
- Pohjanheimo, T. (2010). *Sensory and non-sensory factors behind the linking and choice of healthy food product.* Doctoral Thesis. Functional Foods Forum. Department of Biochemistry and Food Chemistry, University of Turku.
- Poikolainen, J. (2015). *Musiikkifanius ja modernisoituva nuoruus – populaarimusiikin ihailijakulttuurin rakentuminen Suomessa 1950-luvulta 1970-luvun alkuun.* Väitöskirja. (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 168). Helsingin yliopisto. Nuorisotutkimusseura.

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451–1458.
- Poppe, C., & Kjærnes, U. (2003). *Trust in Food in Europe. A Comparative Analysis*. (Professional Report 5/20003). Oslo: SIFO.
- Porter, J., Capra, S., & Watson, G. (2000). An individualized food - skills programme: Development, implementation and evaluation. *Australian Occupational Therapy Journal*, 47(2), 51–61.
- Prell, H. (2004). *Promoting healthy eating. A school-based intervention with focus on fish*. (Foskningsrapport nr 36. 2004. Institutionen för hushållsvetenskap). Göteborgs Universitet.
- Prättälä, R. (1989). *Young people and food. Socio-cultural studies of food consumption patterns*. Department of nutrition. University of Helsinki.
- Pulkamo, H. (2007). Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka nuorisotyössä: vallan väline vai osallisuuden ja vahvistamisen menetelmä? Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.), *Nuorisotyötä on tehtävä* (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76) (ss. 496–520). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Punch, S., McIntosh, I., Emond, R., & Dorrer, N. (2009) Food and relationships: children's experiences in residential care. Teoksessa A. James, AT. Kjörholt & V. Tingstad (toim.), *Children, Food and Identity in Everyday Life* (ss. 149–171). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Puuronen, A. (2006). Mitä on terveystietoa, taitoa vai tajua. Teoksessa A. Puuronen (toim.), *Terveystaju: Nuoret, politiikka ja käytäntö*. (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja, 63) (ss. 5-19). Nuorisotutkimusseura.
- Pääkkönen, H., & Hanifi, R. (2011). Ajankäytön muutokset 2000-luvulla. Tilastokeskus. Haettu 7.5.2018 osoitteesta http://tilastokeskus.fi/tup/julkaisut/tiedostot/isbn_978-952-244-331-1.pdf
- Quarmby, T., & Dagkas, S. (2015). Informal mealtime pedagogies: Exploring the influence of family structure on young people's healthy eating dispositions. *Sport, Education and Society*, 20(3), 323–339.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the nutrition society*, 63(04), 655–660.
- Raulio, S., Pietikäinen, M., Prättälä, R., & joukkoruokailutyöryhmä. (2007). *Suomalaisnuoren kouluaikainen ateriointi. Ruokapalveluiden seurantaraportti 2*. (Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B, 26/2007). Kansanterveyslaitos ja STAKES.
- Raulio, S., Roos, E., & Prättälä, R. (2010). School and workplace meals promote healthy food habits. *Public Health Nutrition*, 13(6A), ss. 987–992.

- Rautavirta, K. (2010). *Petusta pitsaan: Ruokahuollon järjestelyt kriisiaikojen Suomessa*. Ravitsemustieteen väitöskirja. Maatalous-metsätieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Reicks, M., Trofholz, A. C., Stang, J. S., & Laska, M. N. (2014). Impact of cooking and home food preparation interventions among adults: outcomes and implications for future programs. *Journal of nutrition education and behavior*, 46(4), 259–276.
- Reicks, M., Kocher, M., & Reeder, J. (2018). Impact of Cooking and Home Food Preparation Interventions Among Adults: A Systematic Review (2011–2016). *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 50(2), 148–172.
- Reisch, L., Eberle, U., & Lorek, S. (2013). Sustainable food consumption: an overview of contemporary issues and policies. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 9(2), 7–25.
- Repo-Kaarento, S. (2004). Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon – käsitteiden tarkastelua ja sovellusten kehittelyä. *Kasvatus*, 35(5), 499–515.
- Repo, S. (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja-opiskelun kehittämisessä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13–20.
- Risjord, M. (2014). *Philosophy of Social Science*. New York, Lontoo: Routledge.
- Risku-Norja, H., Kurppa, S., & Helenius, J. (2009). Dietary choices and greenhouse gas emissions – assessment of impact of organic and vegetarian options at national scale. *Progress in Industrial Ecology*, 6(4), 340–354.
- Risku-Norja, H., & Mikkola, M. (2010). Ruokakasvatus osaksi koulujen kestävyyskasvatusta. *Maaseudun uusi aika*, 2/2010, 44–54.
- Risku-Norja, H., Jeronen, E., Kurppa, S., Mikkola, M., & Uitto, A. (2012). *Ruoka – oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. (Ruralia-instituutti, Julkaisuja 25). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Risku-Norja, H., & Mikkola, M. (2014). Towards sustainable food systems through civic food education in schools and in public catering services. Teoksessa P. Rytkönen (toim.), *Food and rurality in Europe: economy, environment and institutions in contemporary rural Europe* (ss. 215–247). Södertörns högskola. Vällingby: Elanders Tryckeri.
- Risku-Norja, H. (2016). Miten yhteiskunta muokkaa ruokatottumuksia. Teoksessa H. Mattila (toim.), *Vähemmän lihaa: kohti kestävää ruokakulttuuria* (ss. 149–172). Gaudeamus Oy. Tallinn: Printon Trükikoda.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 175–203.

- Romani, S., Grappi, S., Bagozzi, R. P., & Barone, A. M. (2018). Domestic food practices: A study of food management behaviors and the role of food preparation planning in reducing waste. *Appetite*, 121, 215–227.
- Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2016). Adolescents' perspectives on food literacy and its impact on their dietary behaviours. *Appetite*, 107, 549–557.
- Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2017a). What is the status of food literacy in Australian high schools? Perceptions of home economics teachers. *Appetite*, 108, 326–334.
- Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2017b). Environmental factors of food literacy in Australian high schools: views of home economics teachers. *International Journal of Consumer Studies*, 41(1), 19–27.
- Roos, E. B., Karvonen, S., & Rahkonen, O. (2004). Lifestyles, social background and eating patterns of 15 - year - old boys and girls in Finland. *Journal of Youth Studies*, 7(3), 331–349.
- Roos, E., Lehto, R., & Ray, C. (2012). Parental family food choice motives and children's food intake. *Food Quality and Preference*, 24(1), 85–91.
- Roos, E., & Prättälä, R. (2012). Sociala skillnader i hälsorelaterade vanor. Teoksessa M. Rostila & S. Toivanen (toim.), *Den orättvisa hälsan. Om socioekonomiska skillnader i hälsa och livslängd* (ss. 201–220). Stockholm: Liber.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2010). Everyday ethics: Reflections on practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 379–391.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. (Second edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sage, C. (2014). 'Making and un-making meat: cultural boundaries, environmental thresholds and dietary transgressions'. Teoksessa M. K. Goodman & C. Sage (toim.), *Food transgressions: making sense of contemporary food politics* (ss. 181–203). London: Routledge.
- Salvy, S. J., De La Haye, K., Bowker, J. C., & Hermans, R. C. (2012). Influence of peers and friends on children's and adolescents' eating and activity behaviors. *Physiology & behavior*, 106(3), 369–378.
- Samaha, N. V., & De Lisi, R. (2000). Peer collaboration on a nonverbal reasoning task by urban, minority students. *The Journal of Experimental Education*, 69(1), 5–21.
- Sandell, M., Mikkelsen, B. E., Lyytikäinen, A., Ojansivu, P., Hoppu, U., Hillgrén, A., & Lagström, H. (2016). Future for food education of children. *Futures*, 83, 15–23.
- Sarvimäki, A. (1988). *Knowledge in interactive practice disciplines. An analysis of knowledge in educational and health care*. (Research Bulletin 68. Department of Education). University of Helsinki.

- Satter E. (2007a). Eating competence: Definition and evidence for the Satter eating competencemodel. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 39, 142–153.
- Satter, E. (2007b). Eating competence: Nutrition education with the Satter eating competence model. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 39(5), S189-S194.
- Savolainen, R. (1993). *Elämäntapa, elämänhallinta ja tiedonhankinta. Arkielämän ei-ammattillisen tiedon hankinnan viitekehysessä*. (Tampereen yliopiston kirjastotieteen ja informatiikan laitoksen tutkimuksia, 39). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. (Working Paper No.19, 2000. Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies in Education). University of Toronto.
- Schugurensky, D. (2013). Volunteers for Democracy. Teoksessa F. Duguid, K. Mündel & D. Schugurensky (toim.), *Volunteer work, informal learning and social action* (ss. 159–176). Rotterdam: SensePublishers.
- Schwartz, (1999). The Productive Agency that Drives Collaborative Learning. Teoksessa P. Dillenbourg (toim.), *Collaborative Learning : Cognitive And Computational Approaches* (ss. 197–218). NY: Elsevier Science/Permagon.
- Schwingshackl, L., Bogensberger, B., & Hoffmann, G. (2018). Diet quality as assessed by the healthy eating index, alternate healthy eating index, dietary approaches to stop hypertension score, and health outcomes: an updated systematic review and meta-analysis of cohort studies. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 118(1), 74–100.
- Seppänen, L., Aro-Heinilä, E., Helenius, J., Hietala-Koivu, R., Ketomäki, H., Mikkola, M., Risku-Norja, H., Sinkkonen, M., Virtanen, H. (2006). *Paikallinen ruokajärjestelmä: ympäristö- ja talousvaikutuksia sekä oppimishaasteita*. (Ruralia-instituutti, Raportteja 9). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Shepherd, R. (2001). Does Taste Determine Consumption? Understanding of Psychology of Food Choice. Teoksessa L. J. Frewer, E. Risvik & H. Schifferstein (toim.), *Food, People and Society. A European Perspective of Consumers' Food Choices* (ss. 117–130). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Shepherd, J., Harden, A., Rees, R., Brunton, G., Garcia, J., Oliver, S., & Oakley, A. (2006). Young people and healthy eating: a systematic review of research on barriers and facilitators. *Health Education Research*, 21(2), 239–257.
- Short, F. (2003). Domestic cooking skills-what are they. *Journal of the Home Economics Institute of Australia Journal*, 10(3), 13–22.

- Short, F. (2006). *Kitchen secrets: The meaning of cooking in everyday life*. Oxford, New York: Berg.
- Silvasti, T. (2014). Sisällönanalyysi. Teoksessa I. Massa (toim.), *Polkuja yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen*. (ss. 33–48). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. (2nd edition). London: SAGE Publications.
- Sim, J., & Snell, J. (1996). Focus groups in physiotherapeutic evaluation and research. *Physiotherapy*, 82, 189–198.
- Sim, J. (1998). Collecting and analysing qualitative data: issues raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing*, 28(2), 345–352.
- Simmons, D., & Chapman, G. E. (2012). The significance of home cooking within families. *British Food Journal*, 114(8), 1184–1195.
- Simon, A., Owen, C., O’Connell, R., & Brooks, F. (2018). Changing trends in young people’s food behaviour and wellbeing in England in relation to family affluence between 2005 and 2014. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 687–700.
- Skeaff, S., & O’Sullivan, T. (2015). Reliability and validity of an online questionnaire to measure food literacy in primary school children. *The FASEB Journal*, 29(1), 395–403.
- Slater, J. (2013). Is cooking dead? The state of home economics food and nutrition education in a Canadian province. *International Journal of Consumer Studies*, 37(6), 617–624.
- Slater, J. (2017). Food Literacy: A critical tool in a complex foodscape. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 109(2), 14–20.
- Smeds, P. (2012). Kokemus käytännönläheisessä oppimisympäristöissä lisää oppimiseniloa ja syväoppimista. Teoksessa H. Risku-Norja, E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola & A. Uitto (toim.) *Ruoka – oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. (Ruralia-instituutti, julkaisuja 25) (ss. 59–65). Helsingin yliopisto.
- Smeds, P., Jeronen, E., & Kurppa, S. (2015). Farm Education and the Value of Learning in an Authentic Learning Environment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(3), 381–404.
- Smeds, P. (2017). *Farm Education – sustainability, food and education*. Doctoral Thesis. (Natural resources and bioeconomy studies 61/2017). University of Oulu. Natural Resources Institut Finland LUKE.
- Smith, M., Signal, L., Edwards, R., & Hoek, J. (2017). Children's and parents' opinions on the sport - related food environment: a systematic review. *Obesity Reviews*, 18(9), 1018–1039.
- Smoyer-Tomic, K.E., Spence, J.C., & Amrhein, C. (2006). Food deserts in the prairies? Supermarket accessibility and neighborhood need in Edmonton, Canada. *The Professional Geographer*, 58 (3), 307–326.

- Soanjärvi, K. (2011). *Mitä on ammatillinen nuorisotyö?: nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä*. Väitöskirja. (Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 413). Jyväskylän yliopisto.
- Sobal, J., Khan, L. K., & Bisogni, C. (1998). A conceptual model of the food and nutrition system. *Social Science & Medicine*, 47(7), 853–863.
- Sobal, J. (2000). Sociability and Meals: facilitation, Commensality, and Interaction. Teoksessa H. Meiselman (toim.), *Dimensions of the Meal. The Science, Culture, Business, and Art of Eating* (ss. 119–133). Gaithersburg, Maryland: Publishers.
- Sobal, J., & Nelson, M. K. (2003). Commensal eating patterns: a community study. *Appetite*, 41(2), 181–190.
- Sobal, J., & Wansink, B. (2007). Kitchenscapes, tablescales, platescapes, and foodscapes influences of microscale built environments on food intake. *Environment and Behavior*, 39(1), 124–142.
- Stead, M., Caraher, M., Wrieden, W., Longbottom, P., Valentine, K., & Anderson, A. (2004). Confident, fearful and hopeless cooks: findings from the development of a food-skills initiative. *British Food Journal*, 106(4), 274–287.
- Stead, M., McDermott, L., MacKintosh, A. M., & Adamson, A. (2011). Why healthy eating is bad for young people's health: Identity, belonging and food. *Social Science & Medicine*, 72, 1131–1139.
- Stebbins, R. A. (2001). Serious leisure. *Society*, 38(4), 53–57.
- Stevenson, C., Doherty, G., Barnett, J., Muldoon, O. T., & Trew, K. (2007). Adolescents' views of food and eating: identifying barriers to healthy eating. *Journal of adolescence*, 30(3), 417–434.
- Stok, M., de Ridder, D., de Vet, E., de Wit, J., & TEMPEST-tutkimuskonsortio. (2013). *Keinoja nuorten terveellisten ruokailutottumusten tukemiseksi. Käsikirja TEMPEST-projektista*. (THL, Työpaperi 3/2013). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 25.2.2015 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-823-0>
- Stok, F. M., de Vet, E., de Wit, J. B., Renner, B., & de Ridder, D. T. (2015). Communicating eating-related rules. Suggestions are more effective than restrictions. *Appetite*, 86, 45–53.
- Story, M., Neumark-Sztainer, D., & French, S. (2002). Individual and environmental influences on adolescent eating behaviors. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(3), 940–951.
- Story, M., Kaphingst, K. M., Robinson-O'Brien, R., & Glanz, K. (2008). Creating healthy food and eating environments: policy and environmental approaches. *Annual Review Public Health*, 29, 253–272.
- Sumner, J. (2013). Food literacy and adult education: learning to read the world by eating. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education (Online)*, 25(2), 79–91.

- Sumner, J. (2016). Learning to eat with attitude: Critical food pedagogies. Teoksessa R. Flowers, & E. Swan (toim.), *Food pedagogies* (ss. 201–214). New York: Routledge.
- Sun, Y. C. (2008). Health concern, food choice motives, and attitudes toward healthy eating: The mediating role of food choice motives. *Appetite*, 51(1), 42–49.
- Suomalaiset ravitsemussuositukset 2014. Helsinki: Valtion ravitsemusneuvottelukunta.
- Suurpää, L. (2002). *Erilaisuuden hierarkiat: suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Svensson, L. (2005). An Interactive approach and Combined Methods: Development of Applied Youth Research. Teoksessa H. Helve (toim.), *Mixed Methods in Youth Research* (Finnish Youth Research Network, Finnish Youth Research Society, Publications 60) (ss. 252–273). Tampere: Juvenes Print, Tampere 2005.
- Swan, E., & Flowers, R. (2015). Clearing up the table: Food pedagogies and environmental education—Contributions, challenges and future agendas. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(1), 146–164.
- Syödään ja opitaan yhdessä – kouluruokailusuositukset. (2017). Helsinki: Valtion ravitsemusneuvottelu.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Takeda, W., & Melby, M. K. (2017). Spatial, temporal, and health associations of eating alone: A cross-cultural analysis of young adults in urban Australia and Japan. *Appetite*, 118, 149–160.
- Tan, O. S. (2007). Problem-based learning pedagogies: psychological processes and enhancement of intelligences. *Educational Research for Policy and Practice*, 6(2), 101–114.
- Terveyttä ja iloa ruoasta – varhaiskasvatuksen ruokailusuositus. (2018). Helsinki: Valtion ravitsemusneuvottelukunta
- Thonney, P. F., & Bisogni, C. A. (2006). Cooking up fun! A youth development strategy that promotes independent food skills. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 38(5), 321–323.
- Tilles-Tirkkonen, T. (2016). *Kouluikäisten lasten ja nuorten ruokailutottumukset ja niiden tasapainoisuuteen vaikuttaminen..* Väitöskirja. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. Lääketieteen laitos. Kansanterveystieteen ja kliinisen ravitsemustieteen yksikkö.
- Tin, T. B. (2003). Does talking with peers help learning? The role of expertise and talk in convergent group discussion tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(1), 53–66.

- Toh, Y. (2016). Leading sustainable pedagogical reform with technology for student-centred learning: A complexity perspective. *Journal of Educational Change*, 17(2), 145-169.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa-Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Vöitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. New York: Routledge.
- Townshend, T., & Lake, A. A. (2009). Obesogenic urban form: theory, policy and practice. *Health and Place*, 15(4), 909-916.
- Trubek, A. B., Carabello, M., Morgan, C., & Lahne, J. (2017). Empowered to cook: The crucial role of 'food agency' in making meals. *Appetite*, 116, 297-305.
- Truman, E., Lane, D., & Elliott, C. (2017). Defining food literacy: A scoping review. *Appetite*, 116, 365-371.
- UNESCO Education Sector Position Paper: The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. (2003). Pariisi: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. Haettu 10.8.2017 osoitteesta <http://unesdoc.unesco.org/imaget/0013/001362/136246e.pdf>
- Utter, J., Denny, S., Lucassen, M., & Dyson, B. (2016). Adolescent Cooking Abilities and Behaviors: Associations With Nutrition and Emotional Well-Being. *Journal of nutrition education and behavior*, 48(1), 35-41.
- Vaitkeviciute, R., Ball, L. E., & Harris, N. (2015). The relationship between food literacy and dietary intake in adolescents: a systematic review. *Public health nutrition*, 18(4), 649-658.
- Valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2017-2019. Hyväksytty 12.10.2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Valtioneuvoston selonteko ruokapolitiikasta. Ruoka2030 Suomi-ruokaa meille ja maailmalle. (2017). Maa- ja metsätalousministeriö. Haettu 18.8.2017 osoitteesta <http://mmm.fi/ruoka2030>
- Van den Boer, J. H., & Mars, M. (2015). Modeling of eating style and its effect on intake. *Appetite*, 86, 25-30.
- Van der Horst, K., Ferrage, A., & Rytz, A. (2014). Involving children in meal preparation. Effects on food intake. *Appetite*, 79, 18-24.
- Varjonen J. (2000). *Trendejä vai kaaosta? Ruokatottumusten ja ruokatalouden hoidon muutokset 1980- ja 1990-luvuilla*. Kuluttajatutkimuskeskus julkaisuja 2/2000. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

- Varjonen, J., & Aalto, K. (2005). Kotitaloustuotannon pitkä marssi tilastoihin. Teoksessa J. Leskinen, H. Hallman, M. Isoniemi, L. Perälä, T. Pohjoisaho & E. Pylvänäinen (toim.), *Vox consumptoris. Kuluttajan ääni*. Kuluttajatutkimuskeskuksen vuosikirja, (1–22). Kuluttajatutkimuskeskus.
- Vehmas, H. (2010). *Liikuntamatkalla Suomessa: vapaa-ajan valintoja jälkiodernissa yhteiskunnassa*. Väitöskirja. (Studies in Sport, Physical Education and Health 43). Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Velardo, S. (2015). The nuances of health literacy, nutrition literacy, and food literacy. *Journal of nutrition education and behavior*, 47(4), 385–389.
- Vepsäläinen, H. (2018). *Food environment and whole-diet in children: Studies on parental role modelling and food availability*. Doctoral Thesis. (Dissertationes Scholae Doctoralis Ad Sanitatem Investigandam Universitatis Helsinkiensis 37/2018). University of Helsinki.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–384.
- Vidgen, H. A., & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50–59.
- Vieux, F., Perignon, M., Gazan, R., & Darmon, N. (2018). Dietary changes needed to improve diet sustainability: are they similar across Europe?. *European Journal of Clinical Nutrition*, 1. Haettu 26.4.2018 osoitteesta [doi:10.1038/s41430-017-0080-z](https://doi.org/10.1038/s41430-017-0080-z)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. WSOY. Espoo.
- Välimaa, R. (2000). *Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Waterlander, W. E., Mhurchu, C. N., Eyles, H., Vandevijvere, S., Cleghorn, C., Scarborough, P., ... & Seidell, J. (2018). Food futures: developing effective food systems interventions to improve public health nutrition. *Agricultural systems*, 160, 124–131.
- Wegerif, R., Mercer, N., & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and instruction*, 9(6), 493–516.
- Welsh, J., & MacRae, R. (1998). Food citizenship and community food security: lessons from Toronto, Canada. *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 19(4), 237–255.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (ss. 209–218). New York, Oxon: Routledge.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. Haettu 17.10.2016 osoitteesta <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/a%20brief%20introduction%20to%20cop.pdf?sequence=1>
- Wenzer, J. (2010). *Eating Out Practices Among Swedish Youth: Gothenburg Area Foodscapes*. (CFK rapport 2010:03). Göteborg: Centrum för konsumtionsvetenskap.
- Wesslén, A. (2000). *Teenagers and food: the impact of culture and gender on attitudes towards food*. Licentiate thesis. Uppsala University. Uppsala: Univetsitetryckeriet.
- White, J., & Drew, S. (2011). Collecting data or creating meaning? *Qualitative research journal*, 11(1), 3–12.
- Wilkins, J. (2005). Eating right here: moving from consumer to food citizen. *Agricultural and Human Values*, 22(3), 269–273.
- Wilkinson, S. (2004). 10 Focus Group Research. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (ss. 177–199). London: Sage Publications.
- Williams, K. E. (2011). Increasing children's food choice: strategies based upon research and practice. Teoksessa D. Kilcast & F. Angus (toim.), *Developing children's food products* (Woodhead Publishing Series in Food Science, Technology and Nutrition: Number 204) (ss. 125–139). Cambridge: Woodhead Publishing.
- Wills, W. J., Beckett-Millburn, K., Lawton, J., & Roberts, M-L. (2009). Consuming Fast Food: The Perceptions and Practices of Middle-class Young Teenagers. Teoksessa J. Allison, A.-T. Kjeholt & V. Tingstad (toim.), *Children, food and identity in everyday life. Studies in Childhood and Youth*. (ss. 52–68). UK: Palgrave MacMillan.
- Wilson, B. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Winson, A. (2004). Bringing political economy into the debate on the obesity epidemic. *Agriculture and Human Values*, 21(4), 299–312.
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical investigations*. (Käännös: G. E. M. Anscomb, P. M. S. Hacker & J. Schule). (Fourth Edition). Oxford, England: Blackwell & Mott. (Alkuperäispainos 1953).
- Wolfson, J. A., Bleich, S. N., Smith, K. C., & Frattaroli, S. (2016). What does cooking mean to you?: Perceptions of cooking and factors related to cooking behavior. *Appetite*, 97, 146–154.

- Wolfson, J. A., Bostic, S., Lahne, J., Morgan, C., Henley, S. C., Harvey, J., & Trubek, A. (2017). A comprehensive approach to understanding cooking behavior: Implications for research and practice. *British Food Journal*, 119(5), 1147–1158.
- Wolfson, J. A., Frattaroli, S., Bleich, S. N., Smith, K. C., & Teret, S. P. (2017). Perspectives on learning to cook and public support for cooking education policies in the United States: A mixed methods study. *Appetite*, 108, 226–237.
- Wrieden, W. L., Anderson, A. S., Longbottom, P. J., Valentine, K., Stead, M., Caraher, M., ... & Dowler, E. (2007). The impact of a community-based food skills intervention on cooking confidence, food preparation methods and dietary choices—an exploratory trial. *Public Health Nutrition*, 10(2), 203–211.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311–325.
- Zimic, S. (2015). Understanding the Notion of “New Generation”: The Use of Collage in Young People’s Descriptions of Their Own Age Group. Teoksessa A. A. Allaste & K. Tiidenberg (toim.), “*In Search of...*” *New Methodological Approaches to Youth Research* (ss. 34–53). New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Liitteet

Liite 1. Nuorisobarometri 2015 -kyselylomake

Soittovalikko Soittovalikko JOS PUHELUUN EI VASTATA, VALITSE OIKEA LOPETUS-KOODI YLÄPALKIN RASTISTA UUELLEENSOITTO, MERKITSE SOVITTU SOITTOAIKA YLÄPALKIN KELLOTAULUKUVAKKEESTAHAASTATTELUN ID: numero
If TRUE, set 'InterviewTime("Soittovalikko","Yhteydenotto")' to question 'AikaSoittovalikossa'

Etunimet Etunimet

Sukunimi Sukunimi

Puhelin Puhelin

Lahiosoite Lähiosoite

Postitoimipaikka Postitoimipaikka

Yhteydenotto Soiton tulos

☐ 1 Aloita lomake

Intro UUELLEENSOITTO, MERKITSE SOVITTU SOITTOAIKA YLÄPALKIN KELLOTAULU-KUVAKKEESTAHAASTATTELUN ID: numero

If true, set 'InterviewTime("Intro","Voikohaastatella")' to question 'AikaIntrossa'

Voikohaastatella Olen AgentName Taloustutkimus Oy:stä hyvää päivää/ iltaa. Teemme Val-tion nuorisoasiain neuvottelukunnan toimeksiannosta tutkimusta, joka koskee nuorten nä-kemyksiä heidän omaan elämäänsä liittyvistä asioista. Kyselyn teemana on arki.

Kysymysten läpikäynti vie noin 20 minuuttia. Olisiko sinulle hetki aikaa vastata?

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja analysoidaan tilastollisesti. Tutkimuksen tu-lokset julkaistaan tavalla, jossa yksittäisiä tutkittavia ei voi tunnistaa.

☐ 1 Suostuu
☐ 2 Kieltäytyy

If = 2, Goto 'EICOMPLETE' and mark as incomplete

taustat TAUSTAMUUTTUJAT

t1 t1 Sukupuoli

☐ 1 Nainen
☐ 2 Mies
☐ 3 Muu
☐ 4 Ei halua kertoa

t2 t2 Ikä (vuosina)

•
•

t4 t4 Oletko asunut nykyisessä asuinkunnassasi koko ikäsi vai jossain vaiheessa muutta-nut sinne?

☐ 1 Asunut koko ikäni
☐ 2 Muuttanut

If = 2, Only ask 't5'

t5 t5 Kuinka kauan olet asunut nykyisessä asuinkunnassasi (Kotikunta)?

•

If (??t5??<??t2??)=FALSE, Prompt interviewee with message 'Vastaajan ikä ??t2??, tarkista kau-anko asunut NYKYISESSÄ asuinkunnassa'

If < , Only ask 't6'

t6 t6 Kuinka monta kertaa arvioit muuttaneesi asuinpaikkaa kuluneiden kymmenen vuoden aikana?

-
-

t7 t7 Mikä seuraavista kuvaa parhaiten omaa asuinpaikkaasi:

LUETTELE

KÄYTÄ APUNA OMAA ALUETUNTEMUSTASI, JOS VASTAAJA ON EPÄVARMA.

- ☐ 1 Ison kaupungin keskusta
- ☐ 2 Ison kaupungin lähiö tai muu laita-alue
- ☐ 3 Pikkukylän tai pikkukaupungin keskusta
- ☐ 4 Pikkukylän tai pikkukaupungin harvaan asuttu laita-alue
- ☐ 5 Maaseutuympäristö

t8 t8 Mikä on äidinkielesi?

- ☐ 1 Suomi
- ☐ 2 Ruotsi
- ☐ Muu

- Vielä muutamia taustatietoja ennen kuin mennään varsinaisiin kysymyksiin

t9 t9 Seuraavassa on eri asumismuotoja. Mikä vaihtoehtoista vastaa parhaiten omaa asumismuotoasi:

LUETTELE

- ☐ 1 Asun vanhemman tai vanhempien luona
- ☐ 2 Oma omistusasunto
- ☐ 3 Opiskelija-asunto
- ☐ 4 Muu vuokra-asunto
- ☐ 5 Minulla ei ole asuntoa
- ☐ 6 Jokin muu

If = 2, 3, 4, 5, 6, Only ask 't10a'

If = 1, Only ask 't10b'

If = 1, ignore responses " of question 't11'

If = 2, 3, 4, 5, 6, ignore responses " of question 't11'

t10a t10a Minkä ikäisenä muutit pois vanhempiesi luota?

-

If (??t10a??>??t2??), Prompt interviewee with message 'Vastaajan ikä ??t2??'

t10b t10b Asutko vanhempiesi luona

LUETTELE

- ☐ 1 omasta tahdostasi
- ☐ 2 pakon edessä
- ☐ 3 EOS

t11 t11 Mikä seuraavista kuvaa parhaiten kotitaloutta, jossa asut?

LUETTELE

- ☐ 1 Asun yksin
- ☐ 2 Asun soluasunnossa/kämpin kanssa
- ☐ 3 Avio- tai avoliitossa, lapseton
- ☐ 4 Avio- tai avoliitossa, lapsia
- ☐ 5 Yksinhuoltaja
- ☐ 6 Asun kahden vanhemman kanssa (myös otto- ja kasvatusvanhemmat, isä- tai äitipuoli)
- ☐ 7 Asun yhden vanhemman kanssa (myös otto- ja kasvatusvanhemmat)
- ☐ 8 Asun vuorotellen molempien vanhempien kanssa
- ☐ Muu

t12 t12 Asuitko koulun aloittaessasi (eli ollessasi noin 7-vuotias):

LUETTELE

- ☐ 1 kahden vanhemman kanssa (myös otto- ja kasvatusvanhemmat, isä- tai äitipuoli)
- ☐ 2 yhden vanhemman kanssa (myös otto- ja kasvatusvanhemmat)
- ☐ 3 vuorotellen molempien vanhempien kanssa
- ☐ 4 sukulaisten kuten isovanhempien, setien tai tätien luona
- ☐ 5 lastenkodissa tai muussa laitoksessa?
- ☐ Muu

t13 t13 Mikä on äitisi koulutustaso?

LUETTELE, MERKITSE YLIN

- ☐ 1 Peruskoulu (tai aiemmin kansakoulu tai keskikoulu)
- ☐ 2 Ammatillinen perustutkinto
- ☐ 3 Opisto tai ylioppilastutkinto
- ☐ 4 Korkeakoulututkinto
- ☐ 5 Ei tutkintoa
- ☐ 6 Ei osaa sanoa

t14 t13 Mikä on isäsi koulutustaso?

LUETTELE, MERKITSE YLIN

- ☐ 1 Peruskoulu (tai aiemmin kansakoulu tai keskikoulu)
- ☐ 2 Ammatillinen perustutkinto
- ☐ 3 Opisto tai ylioppilastutkinto
- ☐ 4 Korkeakoulututkinto
- ☐ 5 Ei tutkintoa
- ☐ 6 Ei osaa sanoa

- vielä2 Vielä muutamia taustatietoja ennen kuin mennään varsinaisiin kysymyksiin.

If ??t2??>17, Only ask 't19'

**t15 t15 Onko kotitaloutesi
LUETTELE**

- ☐ 1 varakas
- ☐ 2 hyvin toimeentuleva
- ☐ 3 keskituloinen
- ☐ 4 heikosti toimeentuleva
- ☐ 5 vai köyhä

t16 t16 Opiskeletko parhaillaan oppilaitoksessa tai oletko ammatillisessa koulutuksessa?

- ☐ 1 Kyllä
- ☐ 2 Ei
- ☐ 3 EOS

If = 1, Only ask 't17'

**t17 t17 Oletko parhaillaan...?
LUETTELE**

- ☐ 1 Peruskoulussa
- ☐ 2 Lukiossa
- ☐ 3 Toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa
- ☐ 4 Ammattikorkeakoulussa
- ☐ 5 Yliopistossa
- ☐ 6 Jossain muualla
- ☐ 7 Ei osaa sanoa

If = 1, 2, Only ask 't18a'

If = 3, 4, 5, 6, 7, Only ask 't18b'

t18a t18a Mikä oli edellisen koulutodistuksen keskiarvosi?

- ☐ 1 6 tai alle
- ☐ 2 6,1 - 7,0
- ☐ 3 7,1 - 8,0
- ☐ 4 8,1 - 9,0
- ☐ 5 yli 9
- ☐ 6 Ei ole keskiarvoja

t18b t18b Mikä oli peruskoulun päättötodistuksesi keskiarvo?

- ☐ 1 6 tai alle
- ☐ 2 6,1 - 7,0
- ☐ 3 7,1 - 8,0
- ☐ 4 8,1 - 9,0
- ☐ 5 yli 9
- ☐ 6 Ei ole keskiarvoja

t19 t19 Mitkä seuraavista tutkinnoista olet suorittanut?

LUETTELE

• (6 maximum responses)

- ☐ 1 Ylioppilastutkinnon
- ☐ 2 Ammatillisen perustutkinnon
- ☐ 3 Ammattikorkeakoulututkinnon
- ☐ 4 Yliopistotutkinnon
- ☐ 5 Ei mitään mainituista
- ☐ 6 Ei vastausta

t20 t20 Teetkö tällä hetkellä palkkatyötä?

- ☐ 1 Kyllä
- ☐ 2 Ei
- ☐ 3 Ei osaa sanoa

If = 1, Only ask 't22'

t21 t21 Mikä on tällä hetkellä pääasiallinen toimintasi? Oletko ...

LUETTELE

- ☐ 1 Koululainen tai opiskelija
- ☐ 2 Palkkatyössä
- ☐ 3 Yrittäjä
- ☐ 4 Työtön
- ☐ 5 Äitiys-, isyys- tai vanhempainvapaalla
- ☐ 6 Työpajassa, ammattistartissa, työharjoittelussa tai työkoelussa
- ☐ 7 EI VASTAUSTA
- ☐ Muu

If = 4, Only ask 't25'

t22 t22 Tunnetko itsesi työpäivän aikana kiireiseksi?

LUETTELE TARVITTAESSA

- ☐ 1 Kyllä usein
- ☐ 2 Kyllä joskus
- ☐ 3 Ei
- ☐ 4 EOS

t23 t23 Teetkö töitä vapaa-ajallasi?

LUETTELE TARVITTAESSA

- ☐ 1 Kyllä usein
- ☐ 2 Kyllä joskus
- ☐ 3 Ei
- ☐ 4 EOS

t24 t24 Entä teetkö vapaa-aikaan liittyviä asioita työajallasi?

LUETTELE TARVITTAESSA

- ☐ 1 Kyllä usein
- ☐ 2 Kyllä joskus
- ☐ 3 Ei
- ☐ 4 EOS

t25 t25 Kuinka pitkään olet nyt yhtäjaksoisesti ollut työttömänä? Arvioi aika kuukausina.

-
-

- varslomake Tästä alkavat varsinaiset kysymykset

If ??t21??<>4, ignore responses " of question 'arkiasiat'

If ??t9?? Has 2;3;4;5;6, Only ask 'k18'

k1 k1 Onko sinulla jokin harrastus, aivan mikä tahansa?

- | | |
|--------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> | 1 Kyllä |
| <input type="checkbox"/> | 2 Ei |
| <input type="checkbox"/> | 3 EOS |

k2 k2 Harrastatko nykyisin jotain, aivan mitä tahansa liikuntaa?

- | | |
|--------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> | 1 Kyllä |
| <input type="checkbox"/> | 2 Ei |
| <input type="checkbox"/> | 3 EOS |

k3 k3 Entä kuinka hyvin seuraavat arkiseen elämäsi liittyvät väitteet kuvaavat tuntemuksiasi tällä hetkellä?

	4 täysin samaa mieltä	3 jokinseenkin samaa mieltä	2 jokinseenkin eri mieltä	1 täysin eri mieltä	EOS
Arkielämä tuottaa minulle mielihyvää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunnen, että päivittäiset tekemiseni ovat merkityksellisiä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunnen, että elämälläni on päämäärä ja tarkoitus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunnen olevani arvokas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pystyn tekemään elämäni liittyviä päätöksiä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pystyn toimimaan arvojeni mukaisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koen elämäni olevan hyvin hallinnassani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koen pärjääväni elämässäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jos joudun vaikeuksiin, keksin niihin yleensä ratkaisun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiedän, kenen puoleen kääntyä jos on vaikeaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menestyminen elämässä on itsestä kiinni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jokaisen tulee hoitaa omat asiansa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On paras olla luottamatta keneenkään	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k4 k4 Kuinka hyvin selviydyt arjessa seuraavista asioista?

	5 erit- tän hy- vin	4 hyvin	3 koh- talai- sesti	2 huo- nosti	1 en ol- lenkaan	EOS
Normaalin vuorokausirytmien säilyttäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruuanlaitto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siivous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pyykinpesu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaupassakäynti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terveystieteidenhuollossa asiointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pankki- ja veroasioiden hoitaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työvoimaviranomaisten kanssa asiointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k5arki k5 Mihin aikaan menet tavallisesti nukkumaan arki-iltana?

MERKITSE KELLONAJAN TUNTI, KÄYTETÄÄN 24 TUNNIN KELLOA (8 = AAMU KLO 8)

- (must be between 0 and 24)
-

If DK, Only ask 'k5arkiei'

k5arkiei k5 Mihin aikaan menet tavallisesti nukkumaan arki-iltana?

- (2 maximum responses)

☐ 1 vaihtelevasti
☐ 2 EOS

If = 1, 2, set '99' to question 'k5arki'

k5vkl k5 Mihin aikaan menet tavallisesti nukkumaan viikonloppuna?

MERKITSE KELLONAJAN TUNTI, KÄYTETÄÄN 24 TUNNIN KELLOA (8 = AAMU KLO 8)

- (must be between 0 and 24)

-

If DK, Only ask 'k5vklei'

k5vklei k5 Mihin aikaan menet tavallisesti nukkumaan viikonloppuna?

- (2 maximum responses)

☐ 1 vaihtelevasti
☐ 2 EOS

If = 1, 2, set '99' to question 'k5vkl'

**k6arki k6 Entä mihin aikaan tavallisesti heräät arkiaamuina?
MERKITSE KELLONAJAN TUNTI, KÄYTETÄÄN 24 TUNNIN KELLOA**

• (must be between 0 and 24)

•

If DK, Only ask 'k6arkiei'

k6arkiei k6 Entä mihin aikaan tavallisesti heräät arkiaamuina?

• (2 maximum responses)

□

1 vaihtelevasti

□

2 EOS

If = 1, 2, set '99' to question 'k6arki'

**k6vkl k6 Entä mihin aikaan tavallisesti heräät viikonloppuna?
MERKITSE KELLONAJAN TUNTI, KÄYTETÄÄN 24 TUNNIN KELLOA**

• (must be between 0 and 24)

•

If DK, Only ask 'k6vklei'

k6vklei k6 Entä mihin aikaan tavallisesti heräät viikonloppuna?

• (2 maximum responses)

□

1 vaihtelevasti

□

2 EOS

If = 1, 2, set '99' to question 'k6vkl'

k7 k7 Kun ajattelet elämäsi eteenpäin, minkälaisena kuvittelet elämäsi 10 vuoden kuluttua?

	Kyllä	Ei	EOS
olen töissä	□	□	□
opiskelen	□	□	□
tulen taloudellisesti hyvin toimeen	□	□	□
minulla on ammattitutkinto	□	□	□
minulla on perhe	□	□	□
minulla on hyviä ystäviä	□	□	□
asun Suomessa	□	□	□

**k8 k8 Kotitaloudella voi olla erilaisia tulolähteitä ja useammalla jäsenellä tuloja.
Kun kotitaloutesi kaikki tulot otetaan huomioon, onko menojen kattaminen näillä tuloilla**

- ☐ 1 erittäin hankalaa,
- ☐ 2 hankalaa,
- ☐ 3 melko hankalaa,
- ☐ 4 melko helppoa,
- ☐ 5 helppoa,
- ☐ 6 vai hyvin helppoa?

k9 k9 Oletko joutunut rahanpuutteen takia tekemään jotain seuraavista

	Kyllä usein	Kyllä joskus	Ei	EOS
lopettanut harrastuksen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jättänyt harrastuksen aloittamatta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ollut tapaamatta ystäviäsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**k10 k10 Mikä on pääasiallinen tulonlähteesi?
EI LUETELLA**

- ☐ 01 Säännöllinen palkkatyö
- ☐ 02 Tilapäistyö
- ☐ 03 Oman yrityksen tai toiminimen tuotto
- ☐ 04 Freelancer -tulot
- ☐ 05 Pääomatulot
- ☐ 06 Taskurahat vanhemmilta tai sukulaisilta
- ☐ 07 Opintoraha tai sen asumislisä
- ☐ 08 Opintolaina
- ☐ 09 Toimeentulotuki
- ☐ 10 Työmarkkinatuki tai työttömän peruspäiväraha
- ☐ 11 Ansiosidonnainen työttömyyspäiväraha
- ☐ 12 Sairauspäiväraha, -eläke tms.
- ☐ 13 Varusmies- tai siviilipalveluspäiväraha
- ☐ 14 Vanhempainraha
- ☐ 15 Kotihoidontuki
- ☐ 16 Pikavipit
- ☐ 17 Ei mistään
- ☐ 18 Ei osaa sanoa
- ☐ Muu

**k11 k11 Oletko viimeisen 12 kuukauden aikana joutunut jättämään laskuja maksamatta?
LUETTELE TARVITTAESSA**

- ☐ 1 usein
- ☐ 2 melko usein
- ☐ 3 harvoin
- ☐ 4 melko harvoin
- ☐ 5 en koskaan
- ☐ 6 EOS

k12 k12 Onko sinulla maksuhäiriömerkintöjä?

- ☐ 1 Kyllä
- ☐ 2 Ei
- ☐ 3 EOS

k13 k13 Oletko joskus ottanut kulutusluottoa?

- ☐ 1 Kyllä
- ☐ 2 Ei
- ☐ 3 EOS

If = 2, Only ask 'k14'

k14 k14 Olisitko valmis ottamaan kulutusluottoa?

- ☐ 1 Kyllä
- ☐ 2 Ei
- ☐ 3 EOS

k15 k15 Olisitko valmis lainaamaan vanhemmiltasi?

- ☐ 1 Kyllä
- ☐ 2 Ei
- ☐ 3 EOS

k16 k16 Olisitko valmis lainaamaan kavereiltasi?

- ☐ 1 Kyllä
- ☐ 2 Ei
- ☐ 3 EOS

k17 k17 Oletko saanut viimeisen 12 kuukauden aikana toimeentulotukea?

- ☐ 1 Kyllä
- ☐ 2 Ei
- ☐ 3 EOS

k18 k18 Ovatko vanhemmat tukeneet sinua viimeisen kuuden kuukauden aikana taloudellisesti jollain tavoin?

- ☐ 1 Kyllä
- ☐ 2 Ei
- ☐ 3 EOS

If = 1, Only ask 'k19'

k19 k19 Millä seuraavista tavoista vanhempasi ovat tukeneet sinua taloudellisesti viimeisen kuuden kuukauden aikana?

LUETTELE

• (11 maximum responses)

- ☐ 01 Ostamalla sinulle ruokaa
- ☐ 02 Maksamalla asumiskulujasi
- ☐ 03 Maksamalla liikennekulujasi tai ostamalla kulkuvälineitä
- ☐ 04 Maksamalla puhelinlaskujasi
- ☐ 05 Maksamalla opintolainasi tai muun pankkilainasi korkoja tai lyhennyksiä
- ☐ 06 Maksamalla vapaa-ajan harrastuksiasi
- ☐ 07 Ostamalla sinulle vaatteita
- ☐ 08 Maksamalla loma- tai muita matkojasi
- ☐ 09 Tilaamalla sinulle lehtiä
- ☐ 10 Antamalla rahaa käyttöösi
- ☐ 11 Jollain muulla tavalla

k20 k20 Luettelen seuraavaksi joukon vastakkaisia luonnehdintoja. Mihin kohtaan sijoitat itsesi?

Miten luonnehtisit itseäsi kuluttajana asteikolla 1-5 siten, että asteikon toinen ääripää 1 on tuhleri ja toinen ääripää 5 on säästäväinen. Mihin kohtaan sijoitat itsesi?..... En kun toinen ääripää 1 on

	1	2	3	4	5
Tuhleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trendien edelläkävijä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heräteostelija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Massan mukana menijä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ympäristötietoinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k21 k21 Koetko itsesi yksinäiseksi

- ☐ 1 kyllä, usein
- ☐ 2 kyllä, joskus
- ☐ 3 ei

k22 k22 Onko sinulla sellaisia ystäviä, joiden kanssa voit keskustella luottamuksellisesti asioistasi?

- ☐ 1 Kyllä
- ☐ 2 Ei
- ☐ 3 EOS

k23 k23 Kenen kanssa vietät eniten vapaa-aikaasi?
LUETTELE TARVITTAESSA

- ☐ 1 Yksin
- ☐ 2 Perheeni kanssa
- ☐ 3 1-3 kaverini kanssa
- ☐ 4 4 tai useamman kaverin ryhmässä
- ☐ 5 Poika- tai tyttöystäväni kanssa
- ☐ 6 EOS

k24 k24 Kuinka usein tapaat kavereitasi?

LUETTELE TARVITTAESSA

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | 1 Päivittäin tai lähes päivittäin |
| <input type="checkbox"/> | 2 Suunnilleen joka viikko |
| <input type="checkbox"/> | 3 Suunnilleen joka kuukausi |
| <input type="checkbox"/> | 4 Muutaman kerran vuodessa tai harvemmin |
| <input type="checkbox"/> | 5 En koskaan |
| <input type="checkbox"/> | 6 En osaa sanoa |

k25 k25 Kuinka usein puhut puhelimesta kavereidesi kanssa?

LUETTELE TARVITTAESSA

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | 1 Päivittäin tai lähes päivittäin |
| <input type="checkbox"/> | 2 Suunnilleen joka viikko |
| <input type="checkbox"/> | 3 Suunnilleen joka kuukausi |
| <input type="checkbox"/> | 4 Muutaman kerran vuodessa tai harvemmin |
| <input type="checkbox"/> | 5 En koskaan |
| <input type="checkbox"/> | 6 En osaa sanoa |

k26 k26 Kuinka usein olet nettiyhteydessä kavereidesi kanssa?

LUETTELE TARVITTAESSA

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | 1 Päivittäin tai lähes päivittäin |
| <input type="checkbox"/> | 2 Suunnilleen joka viikko |
| <input type="checkbox"/> | 3 Suunnilleen joka kuukausi |
| <input type="checkbox"/> | 4 Muutaman kerran vuodessa tai harvemmin |
| <input type="checkbox"/> | 5 En koskaan |
| <input type="checkbox"/> | 6 En osaa sanoa |

k27 k27 Kuinka kiinteästi tunnet kuuluvasi seuraaviin?

LUE ASTEIKKO

	5 erit- tän kiinte- ästi	4 melko kiinte- ästi	3 ei kiinte- ästi eikä löyhästi	2 melko löyhästi	1 erit- tän löy- hästi tai ei ollen- kaan	EOS
perheeseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sukuun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ystäväpiiriin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
harrastuspiiriin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
koulu-/työyhteisöön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eniten käyttämäsi nettiyhteisöön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
johonkin yhdistykseen, seuraan tai kansalaisjärjestöön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seurakuntaan/ uskonnolliseen yhteisöön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
suomalaiseen yhteiskuntaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k28 k28 Kun ajattelet peruskouluikäsi, niin...

	Ei	Kyllä	EOS
oliko perheelläsi pitkäaikaisia taloudellisia vaikeuksia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oliko isäsi tai äitisi usein työttömänä, vaikka olisi halunnut tehdä työtä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oliko isälläsi tai äidilläsi joku vakava sairaus tai vamma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oliko isälläsi tai äidilläsi ongelmia alkoholin vuoksi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oliko isälläsi tai äidilläsi jokin mielenterveysongelma, esim. skitsofrenia, muu psykoosi tai masennus?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
esiintyikö perheessäsi vakavia ristiriitaisuuksia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erosivatko vanhempasi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
olitko itse vakavasti tai pitkäaikaisesti sairaana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kiusattiinko sinua koulussa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
huolehdittiinko sinun perustarpeistasi, kuten ruuasta, vaatetuksesta ja puhtaudesta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oliko perheesi tekemisissä lastensuojelun sosiaalityön kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k28l_n Kun ajattelet peruskouluikäsi, niin...

	Ei	Kyllä	EOS
olitko sinä lastensuojelun asiakas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
entä oliko joku toinen perheesi lapsista lastensuojelun asiakas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sijoitettiin sinua kodin ulkopuolelle lastensuojeluyksistään?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k30 k30 Kuinka paljon seuraavat määreet kuvaavat tämän hetkistä kotiasi ja sen ilmapiiriä
LUE ASTEIKKO

	5 erit- tään pal- jon	4 melko paljon	3 melko vähän	2 erit- tään vä- hän tai	1 ei ol- lenkaan	EOS
rakastava	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kannustava	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tavallinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
riitaisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
välinpitämätön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kiireinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sotkuinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meluisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
puhumaton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k31 k31 Oletko viimeksi kuluneiden 6 kuukauden aikana tehnyt jotakin seuraavista?

	Säännölli- sesti	Satunnai- sesti	Ei lainkaan	EOS
Polttnut tupakkatuotteita (savukkeita, sähkötupakkaa, piippua, sikaria)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käyttänyt nuuskaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nauttinut alkoholia humalaan asti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käyttänyt tai kokeillut hasista tai marihuanaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käyttänyt tai kokeillut muita huumeita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käyttänyt tai kokeillut lääkkeitä päihtymis- tarkoituksessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelannut rahapelejä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• skippeti skippeti

If (??k31??[4] has 1;2) or (??k31??[5] has 1;2), set '??paihteet2??+2' to question 'paihteet2' else set '??paihteet2??-2'

If ??k31??[3] has 1;2, set '??paihteet2??+1' to question 'paihteet2' else set '??paihteet2??-1'

If ??k31??[7] has 1;2, set '??paihteet2??+3' to question 'paihteet2' else set '??paihteet2??-3'

If ??k1??<>1, ignore responses " of question 'ruokailu'

k32 Koetko alkoholin käytöstä olleen koskaan haittaa...

	Kyllä paljon	Kyllä vähän	Ei	EOS
ihmissuhteillesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erveydellesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opinnoillesi tai työillesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taloudelliselle tilanteellesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k32 Koetko huumeiden käytöstä olleen koskaan haittaa...

	Kyllä paljon	Kyllä vähän	Ei	EOS
ihmissuhteillesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
terveydellesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opinnoillesi tai työillesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taloudelliselle tilanteellesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k32 Koetko rahapeleistä olleen koskaan haittaa...

	Kyllä paljon	Kyllä vähän	Ei	EOS
ihmissuhteillesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
terveydellesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opinnoillesi tai työillesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taloudelliselle tilanteellesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k35 k35 Arvioi seuraavia ruokailutottumuksiin liittyviä väittämiä asteikolla 4= Täysin samaa mieltä, 3 = Jokseenkin samaa mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 1 = Täysin eri mieltä

	4 Täysin samaa mieltä	3 Jokseenkin samaa mieltä	2 Jokseenkin eri mieltä	1 Täysin eri mieltä	EOS
Valmistan itse usein ruokaa kotona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syömme usein yhdessä kavereideni kanssa jonkun kotona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käyn usein ulkona syömässä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syön usein pikaruokaravintoloissa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haen tai tilaan usein kotiin noutoruokaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen kiinnostunut eri maiden ruokakulttuureista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruoan laittaminen on minulle tärkeä harrastus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noudatan kasvisruokavaliota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harrastuksissani puhutaan ruoasta ja sen merkityksestä hyvinvoinnilleni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harrastusten yhteydessä syön yhdessä muiden kanssa (esim. osana leirejä, treenejä tms.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harrastuksissa mukana olevat näyttävät hyvää esimerkkiä ruokailutottumusten osalta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**k36 k36 Kuinka paljon seuraavat tahot voivat vaikuttaa ruokatottumustesi terveellisyyteen?
LUE ASTEIKKO**

	4 pal- jon merki- tystä	3 jonkin verran merki- tystä	2 vä- hän merki- tystä	1 ei merki- tystä	ei koske minua	EOS
Sinä itse, yksin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Äiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Isä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muu perheesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ystävät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tyttö-/poikaystävä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elintarviketeollisuus ja kauppa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terveystieteiden henkilöstö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harrastejärjestöt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k37 k37 Kuinka tyytyväinen olet tällä hetkellä omaan taloudelliseen tilanteeseesi kouluarvosana-asteikolla 4-10?

- ☐ 04 4
- ☐ 05 5
- ☐ 06 6
- ☐ 07 7
- ☐ 08 8
- ☐ 09 9
- ☐ 10 10

k38 k38 Kuinka tyytyväinen olet vapaa-aikaasi kouluarvosana-asteikolla 4-10?

- ☐ 04 4
- ☐ 05 5
- ☐ 06 6
- ☐ 07 7
- ☐ 08 8
- ☐ 09 9
- ☐ 10 10

k39 k39 Kuinka tyytyväinen olet ihmissuhteisiisi kouluarvosana-asteikolla 4-10?

- ☐ 04 4
- ☐ 05 5
- ☐ 06 6
- ☐ 07 7
- ☐ 08 8
- ☐ 09 9
- ☐ 10 10

k40 k40 Kuinka tyytyväinen olet terveydentilaasi kouluarvosana-asteikolla 4-10?

- ☐ 04 4
- ☐ 05 5
- ☐ 06 6
- ☐ 07 7
- ☐ 08 8
- ☐ 09 9
- ☐ 10 10

k41 k41 Kuinka tyytyväinen olet psyykkiseen terveydentilaasi kouluarvosana-asteikolla 4-10?

- ☐ 04 4
- ☐ 05 5
- ☐ 06 6
- ☐ 07 7
- ☐ 08 8
- ☐ 09 9
- ☐ 10 10

k42 k42 Kuinka tyytyväinen olet fyysiseen kuntoosi kouluarvosana-asteikolla 4-10?

- ☐ 04 4
- ☐ 05 5
- ☐ 06 6
- ☐ 07 7
- ☐ 08 8
- ☐ 09 9
- ☐ 10 10

k43 k43 Kuinka tyytyväinen olet ulkonäköösi kouluarvosana-asteikolla 4-10?

- ☐ 04 4
- ☐ 05 5
- ☐ 06 6
- ☐ 07 7
- ☐ 08 8
- ☐ 09 9
- ☐ 10 10

k44 k44 Kuinka tyytyväinen olet nykyiseen elämääsi kaiken kaikkiaan kouluarvosana-asteikolla 4-10?

- ☐ 04 4
- ☐ 05 5
- ☐ 06 6
- ☐ 07 7
- ☐ 08 8
- ☐ 09 9
- ☐ 10 10

COMPLETE TÄMÄ HAASTATTELUN KESTO !!Format(InterviewTime("Soittovalikko","Kes-tochapter")/60,1)!! min HAASTATTELUN ID: numeroTässä olivatkin kaikki kysymyksemme. Teitä haastatteli AgentName Taloustutkimus Oy:stä.

□ 1 Hyvää päivän / illan jatkoa!

If TRUE, set 'InterviewTime("Intro","COMPLETE")' to question 'Haastattelu aika'

If = 1, do not ask 'EICOMPLETE'

- EICOMPLETE HAASTATTELUN ID: numero Sitten en häiritse teitä tämän enempää! Hyvää päivän/illan jatkoa!

If TRUE, set 'InterviewTime("Intro","EICOMPLETE")' to question 'Haastattelu aika'

RUOKAKASVATUS NUORISOTALOILLA

Liite 2. Määrällisessä tutkimuksessa käytettyjen selittävien muuttujien kuvaukset

Kysymys35

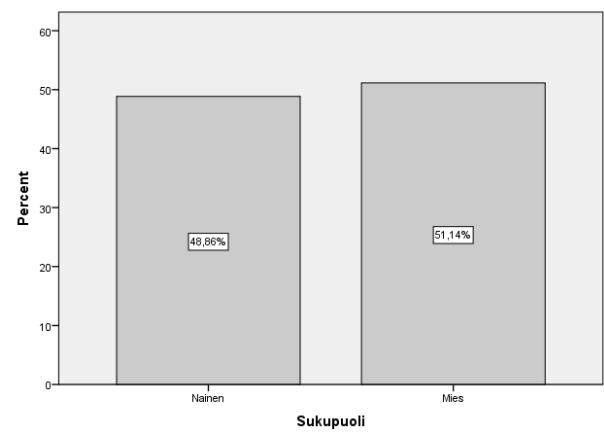
	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	EOS		N*
k35/1 Valmistaa itse usein ruokaa kotona.	5,8 %	19,1 %	29,9 %	45,3 %		100 %	1894
k35/2 Syöme usein yhdessä kavereideni kanssa jonkun kotona.	30,4 %	39,4 %	23,1 %	7,0 %		100 %	1894
k35/3 Käyn usein ulkona syömässä.	18,3 %	46,3 %	27,2 %	8,1 %	0,1 %	100 %	1894
k35/4 Syön usein pikaruokaravintoloissa.	37,7 %	45,1 %	13,9 %	3,3 %		100 %	1894
k35/5 Haen tai tilaan usein kotiin noutoruokaa.	60,1 %	31,7 %	7,0 %	1,3 %		100 %	1894
k35/6 Olen kiinnostunut eri maiden ruokakulttuureista.	9,7 %	17,4 %	36,5 %	36,4 %		100 %	1894
k35/7 Ruoan laittaminen on minulle tärkeä harrastus.	15,6 %	27,5 %	31,8 %	25,0 %		100 %	1894
k35/8 Noudatan kasvisruokavaliota.	71,7 %	13,4 %	8,9 %	5,8 %	0,1 %	100 %	1894
k35/9 Harrastuksissani puhutaan ruoasta ja sen merkityksestä hyvinvoinnilleni.	41,4 %	19,4 %	22,9 %	16,1 %	0,3 %	100 %	1641
k35/10 Harrastusten yhteydessä syön yhdessä muiden kanssa (esim. osana leirejä, treenejä tms.)	53,0 %	20,3 %	15,4 %	10,7 %	0,5 %	100 %	1641
k35/11 Harrastuksissa mukana olevat näyttävät hyvää esimerkkiä ruokatottumusten osalta.	25,5 %	23,6 %	33,8 %	14,4 %	2,8 %	100 %	1641

*Vastuksista (n=1894) on poistettu vastaus "ei koske minua".

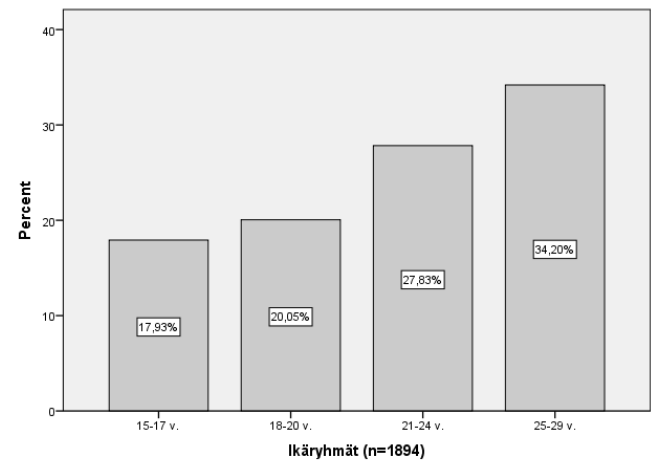
Kysymys 36

Taho	Paljon merkitystä	Jonkin verran merkitystä	Vähän merkitystä	Ei lainkaan	EOS	N*
Minä itse	75,6 %	19,6 %	3,4 %	1,1 %	0,3 %	1887
Äiti	18,5 %	39,2 %	24,1 %	17,9 %	0,3 %	1859
Isä	11,3 %	29,9 %	28,6 %	29,7 %	0,5 %	1817
Muu perhe	22,5 %	28,8 %	34,6 %	13,5 %	0,6 %	1821
Ystävät	7,1 %	37,2 %	36,1 %	19,3 %	0,3 %	1874
Tyttö/poikaystävä	25,1 %	39,5 %	15,9 %	18,8 %	0,7 %	1451
Koulu	13,7 %	36,6 %	24,7 %	24,4 %	0,6 %	1475
Opettaja	3,5 %	11,8 %	24,7 %	59,4 %	0,6 %	1374
Terveystieteiden opettaja	10,5 %	29,7 %	35,3 %	23,8 %	0,7 %	1823
Elintarviketeollisuus & kauppa	9,5 %	33,5 %	36,3 %	20,2 %	0,5 %	1848
Media	5,2 %	26,9 %	37,7 %	30,0 %	0,2 %	1842
Harrastejärjestö	5,0 %	19,1 %	33,4 %	42 %	0,5 %	1649

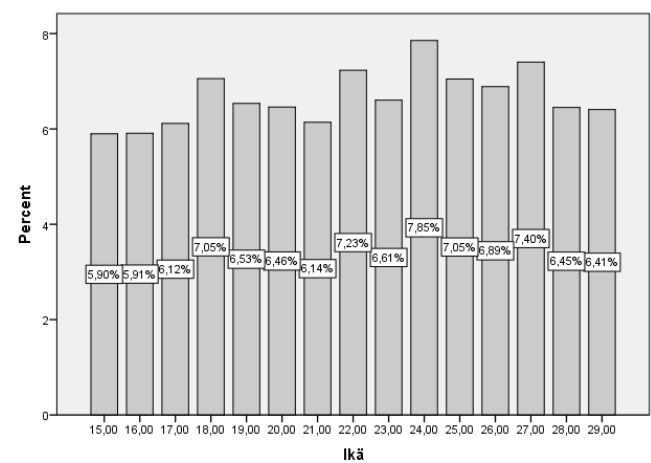
*Vastuksista (n=1894) on poistettu vastaus "ei koske minua".



Cases weighted by Painotus sukupuolen, ikäryhmän ja suuralueen mukaan

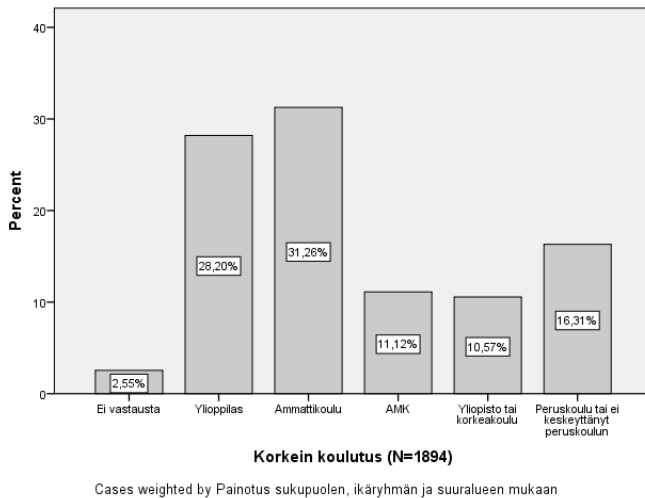
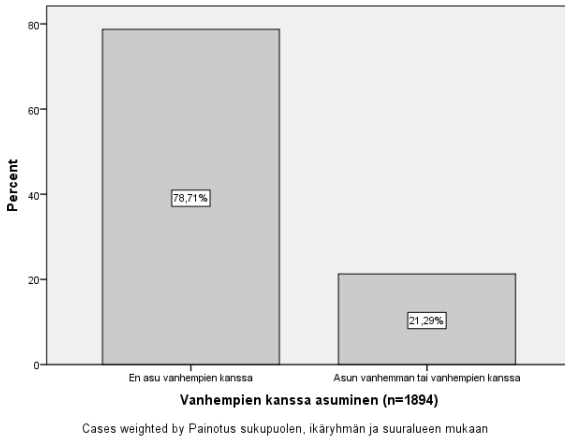
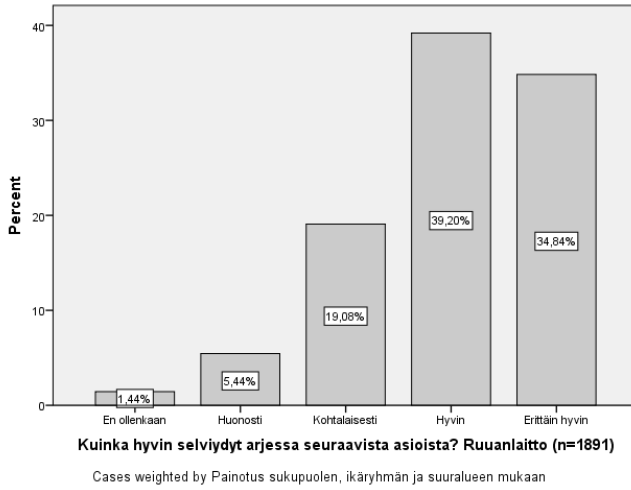


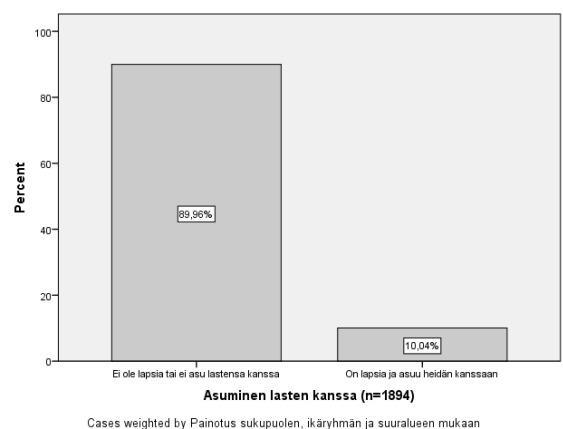
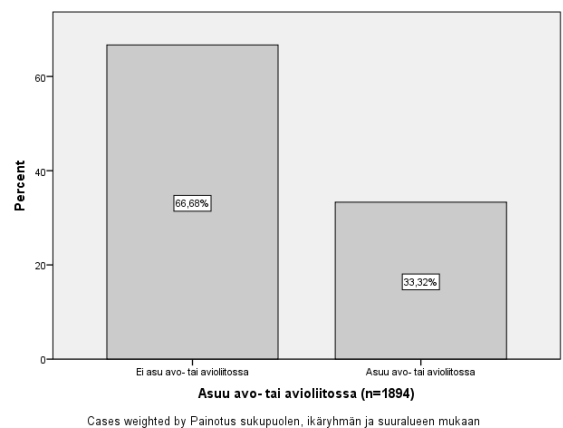
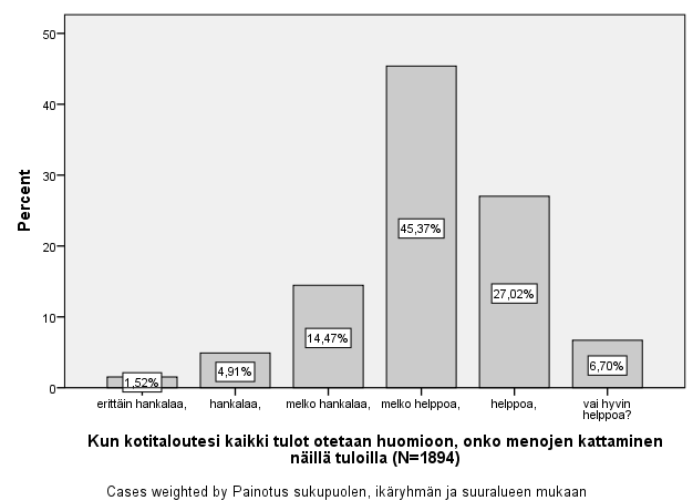
Cases weighted by Painotus sukupuolen, ikäryhmän ja suuralueen mukaan



Cases weighted by Painotus sukupuolen, ikäryhmän ja suuralueen mukaan

RUOKAKASVATUS NUORISOTALOILLA



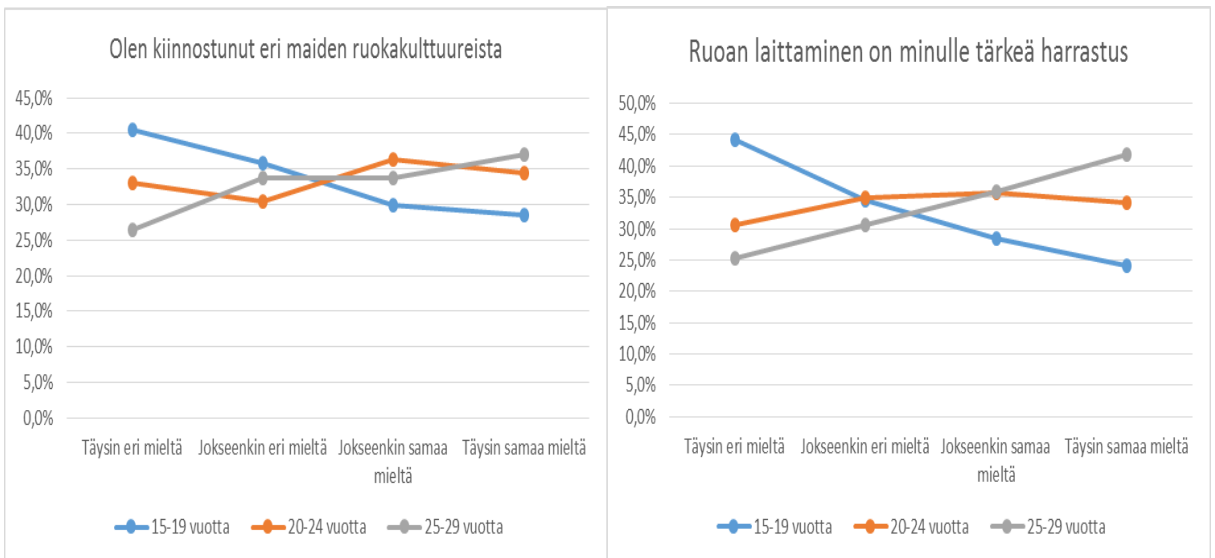


RUOKAKASVATUS NUORISOTALOILLA

	Frequency	Percent
Koulussa tai opiskelemassa	1006	53,1 %
Palkkatyössä	581	30,7 %
Työtön	40	2,1 %
Muu*	267	14,1 %
Yhteensä	1894	100,0 %

* työpajassa, äitiys-/isyyslomalla, ammattistartissa, työkokouksissa, yrittäjä tai muu

Liite 3. Eri-ikäisten nuorten kiinnostus eri maiden ruokakulttuureja kohtaan ja näkemykset ruoanlaitosta harrastuksena



Liite 4. Lineaarinen regressioanalyysi: Nuoren kokemus oma vastuu ruokatottumustensa terveellisyydestä

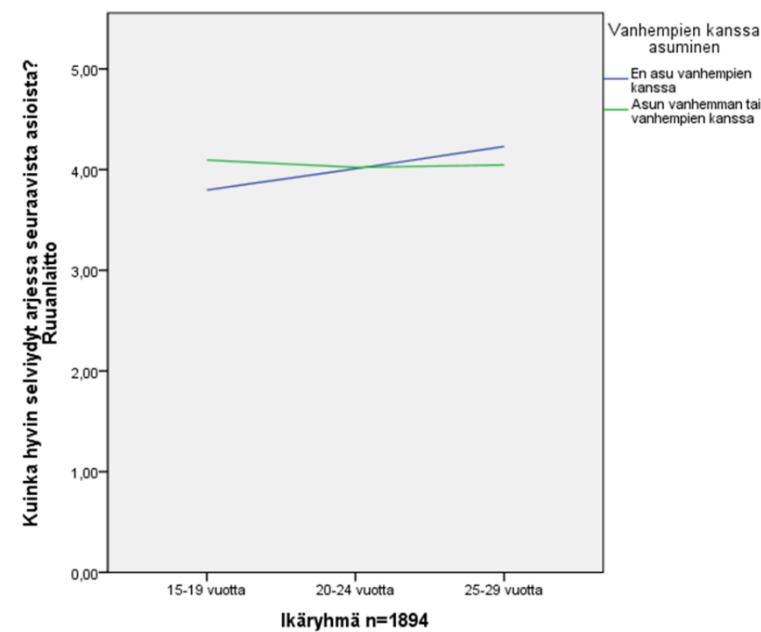
*Vastuksista (n=1894) on poistettu vastaus ”ei koske minua” ja EOS

	Malli 1			Malli 2			Malli 3			Malli 4		
	B	95% luottamusväli		B	95% luottamusväli		B	95% luottamusväli		B	95% luottamusväli	
		Alaraja	Yläraja		Alaraja	Yläraja		Alaraja	Yläraja		Alaraja	Yläraja
Ikä	,025	0,018	0,031	,025	,019	,031	,023	,017	,029	,016	,008	,024 *
Mies				-,141	-,193	-,090	-,142	-,193	-,090	-,115	-,167	-,064 *
Asuu vanhempien kanssa							,074	,009	,138	,096	,017	,175 **
Valmistaa itse usein ruokaa										,028	-,007	,063 *
On lapsia										-,016	-,111	,079
Asuu avo- tai avioliitossa										,041	-,037	,119
Ruokailusta selviytyminen arkena										,072	,039	,104 *

*p <0.001, ** p <0.05

Liite 5. Iän ja vanhempien kanssa asumisen yhteys siihen, miten nuoret kokevat selviytyvänsä arjen ruokailusta

Asteikolla 1=ei ollenkaan, 5= erittäin hyvin



Liite 6. Nuorten harrastamiseen liittyvät korrelaatiot

	Kodin ulkopuoliset aikuiset	Kodin ulkopuoliset aikuiset	Kuuluminen harrastuspiiriin	Kuuluminen yhdistykseen, seuraan tai kansalaisjärjestöön	Harrastuksissa puhutaan ruoasta ja sen merkityksestä	Harrastusten yhteydessä syön yhdessä muiden kanssa	Harrastuksissa mukana olevat näytävät hyviä esimerkkejä ruokatuotumusten osalta.	Ikäryhmä
Kodin ulkopuoliset aikuiset	Pearson Correlation	1						
	Sig. (2-tailed)		,194**	,181**	,203**	,244**	,259**	-,084**
	N	993	976	965	865	863	857	993
Kuuluminen harrastuspiiriin	Pearson Correlation	,194**	1					
	Sig. (2-tailed)	,000		,379**	,244**	,343**	,282**	-,062**
	N	976	1839	1776	1610	1608	1574	1839
Kuuluminen yhdistykseen, seuraan tai kansalaisjärjestöön	Pearson Correlation	,181**	,379**	1				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,118**	,251**	,193**	-,111**
	N	965	1776	1808	1573	1572	1542	1808
Harrastuksissa puhutaan ruoasta ja sen merkityksestä	Pearson Correlation	,203**	,244**	,118**	1			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,354**	,519**	-,062**
	N	865	1610	1573	1636	1630	1594	1636
Harrastusten yhteydessä syön yhdessä muiden kanssa	Pearson Correlation	,244**	,343**	,251**	,354**	1		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,386**	-,151**
	N	863	1608	1572	1630	1632	1594	1632
Harrastuksissa mukana olevat näytävät hyviä esimerkkejä ruokatuotumusten osalta.	Pearson Correlation	,259**	,282**	,193**	,519**	,386**	1	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		-,117**
	N	857	1574	1542	1594	1594	1595	1595
Ikäryhmä	Pearson Correlation	-,084**	-,062**	-,111**	-,062**	-,151**	-,117**	1
	Sig. (2-tailed)	,008	,007	,000	,013	,000	,000	
	N	993	1839	1808	1636	1632	1595	1894

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Liite 7. Faktorianalyysi nuorten ruokaympäristöistä

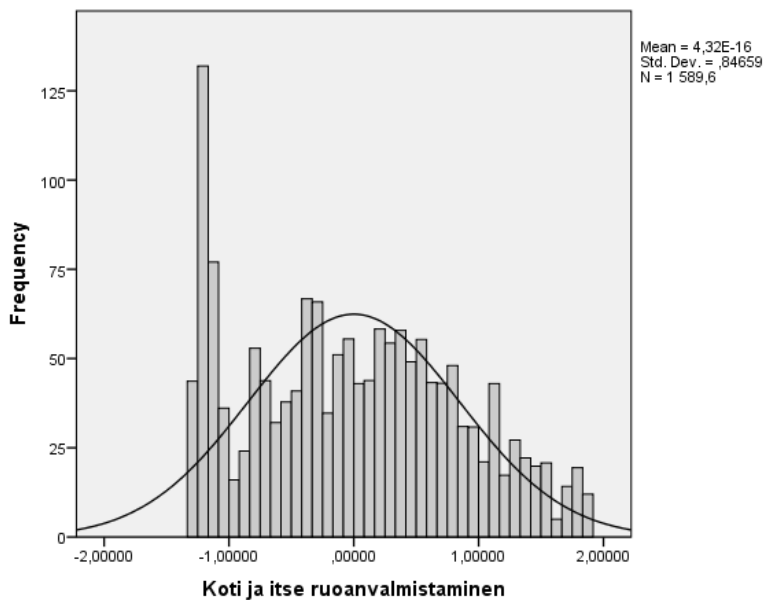
	Kodin ulkopuoliset aikuiset	Kodin ulkopuoliset aikuiset	Kuuluminen harrastuspiiriin	Kuuluminen yhdistykseen, seuraan tai kansalaisjärjestöön	Harrastuksissani puhutaan ruoasta ja sen merkityksestä	Harrastusten yhteydessä syön yhdessä muiden kanssa	Harrastuksissa mukana olevat näytävät hyvää esimerkkiä ruokatuottumusten osalta.	Ikäryhmä
Kodin ulkopuoliset aikuiset	Pearson Correlation	1	,194**	,181**	,203**	,244**	,259**	-,084**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,008
	N	993	976	965	865	863	857	993
Kuuluminen harrastuspiiriin	Pearson Correlation	,194**	1	,379**	,244**	,343**	,282**	-,062**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,007
	N	976	1839	1776	1610	1608	1574	1839
Kuuluminen yhdistykseen, seuraan tai kansalaisjärjestöön	Pearson Correlation	,181**	,379**	1	,118**	,251**	,193**	-,111**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	965	1776	1808	1573	1630	1594	1808
Harrastuksissani puhutaan ruoasta ja sen merkityksestä	Pearson Correlation	,203**	,244**	,118**	1	,354**	,519**	-,062**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,013
	N	865	1610	1573	1636	1630	1594	1636
Harrastusten yhteydessä syön yhdessä muiden kanssa	Pearson Correlation	,244**	,343**	,251**	,354**	1	,386**	-,151**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	863	1608	1572	1630	1632	1594	1632
Harrastuksissa mukana olevat näytävät hyvää esimerkkiä ruokatuottumusten osalta.	Pearson Correlation	,259**	,282**	,193**	,519**	,386**	1	-,117**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	857	1574	1542	1594	1594	1595	1595
Ikäryhmä	Pearson Correlation	-,084**	-,062**	-,111**	-,062**	-,151**	-,117**	1
	Sig. (2-tailed)	,008	,007	,000	,013	,000	,000	
	N	993	1839	1808	1636	1632	1595	1894

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

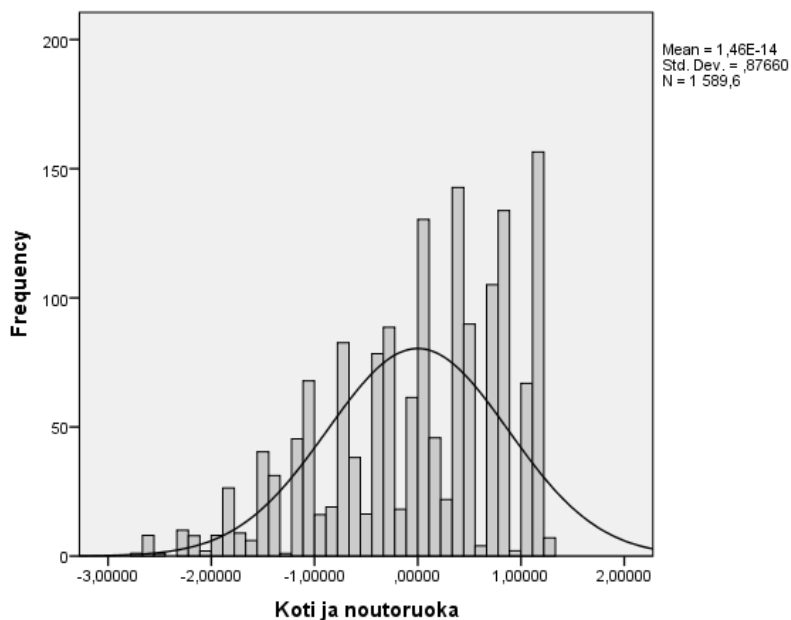
. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

RUOKAKASVATUS NUORISOTALOILLA

	Koti ja nouto- ruoka	Koti ja itse ruoan- valmista- minen	Harras- tukset ruoka- ympäris- tönä	Ravintolat ruokaym- päristönä	Kommu- naliteetti
Valmistan itse usein ruokaa kotona	-,008	,685	-,273	,095	,553
Ruoaan laittaminen on minulle tärkeä harrastus	,013	,702	-,152	,082	,523
Käyn usein ulkona syömässä	,261	-,072	,115	,485	,321
Syön usein pikaruokaravintoloissa	,376	-,238	,052	,560	,514
Haen tai tilaan usein kotiin noutoruokaa	,999	,000	,000	-,001	,999
Harrastuksissani puhutaan ruoasta ja sen merkityksestä	-,054	,378	,591	-,054	,495
Harrastusten yhteydessä syön yhdessä muiden kanssa	,118	,151	,519	,118	,306
Harrastuksissa mukana olevat näyttävät hyvää esimerkkiä ruokatottumusten osalta.	-,032	,350	,648	-,032	,543
Kuinka hyvin selviydyt arjessa seuraavista asioista? Ruuanlaitto	,069	,673	-,257	,069	,533
Ominaisarvo	2,278	1,827	1,541	0,767	
Selitysosuus %	13,53 %	19,62 %	13,54 %	6,52 %	53,21 %
Factorimenetelmä Maximum Likelihood rotaatio Varimax					

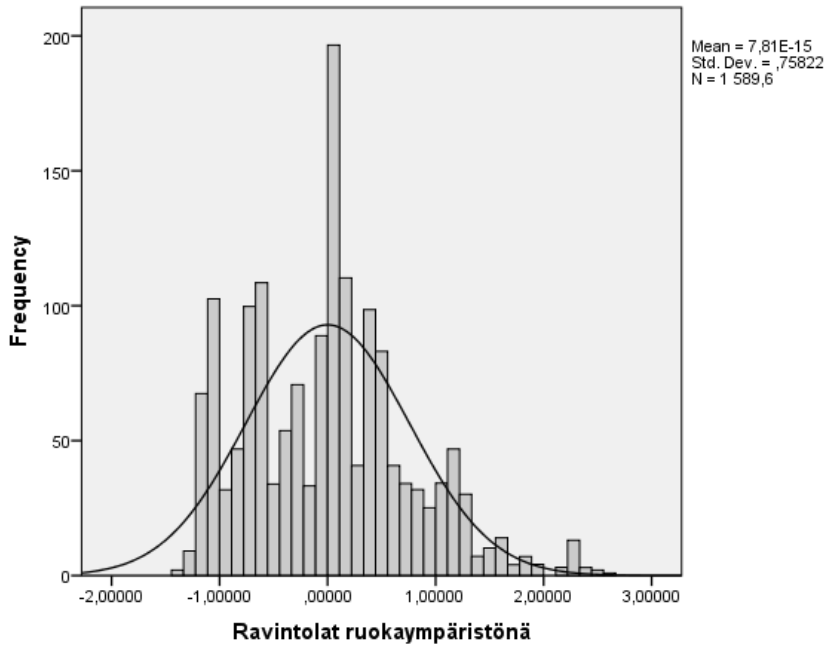


Cases weighted by Painotus sukupuolen, ikäryhmän ja suuralueen mukaan

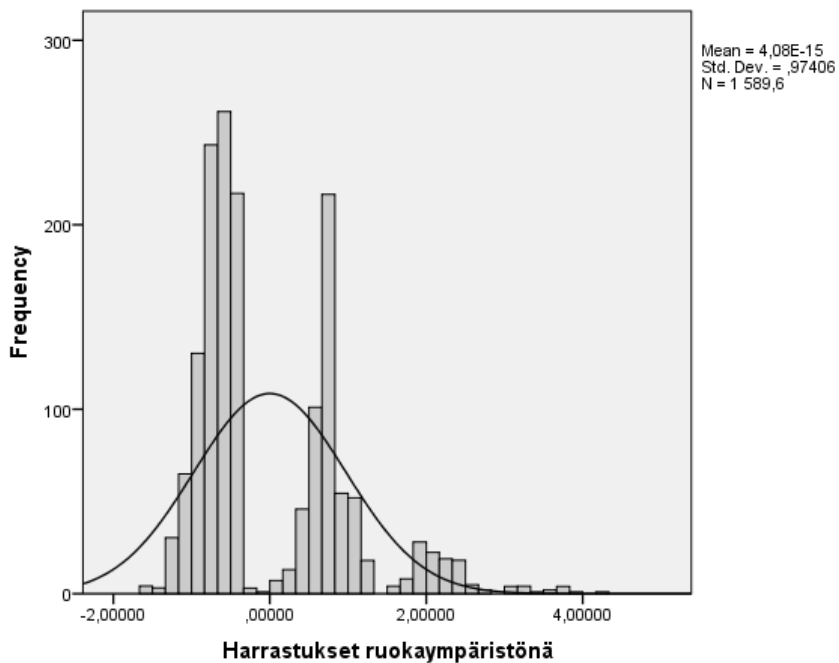


Cases weighted by Painotus sukupuolen, ikäryhmän ja suuralueen mukaan

RUOKAKASVATUS NUORISOTALOILLA

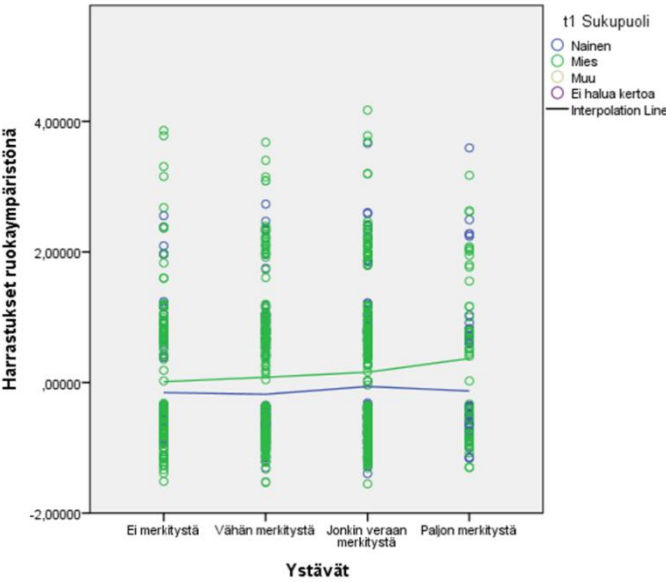
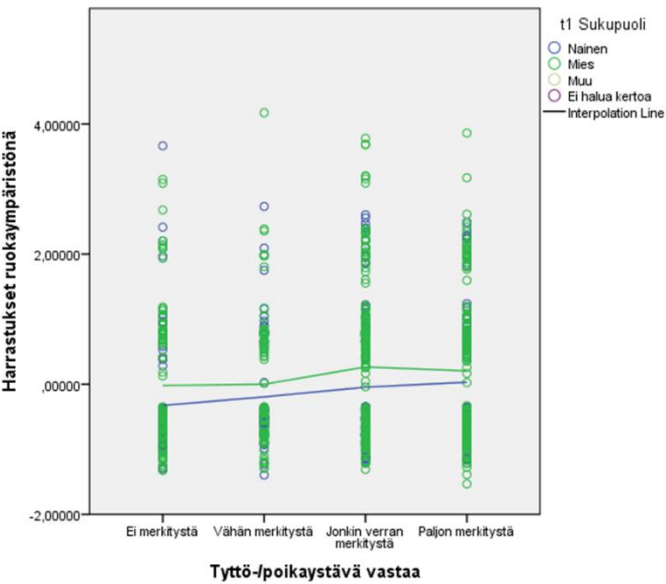


Cases weighted by Painotus sukupuolen, ikäryhmän ja suuralueen mukaan



Cases weighted by Painotus sukupuolen, ikäryhmän ja suuralueen mukaan

Liite 8. Faktorin "Harrastukset ruokaympäristönä" yhteys siihen, kuinka suurena nuori kokee tyttö-/poikaystävänsä ja ystävien vaikutuksen ruokatottumustensa terveellisyyteen



RUOKAKASVATUS NUORISOTALOILLA

Liite 9. Tutkimuksessa mukana olevien nuorisotalojen alueiden kuvaukset

Nuorisotalo	Alueen asukkaat ja asunnot *	Toimeentulotukea saavien määrä % väestöstä, työttömyys aste ja työvoimaan kulumattomia 20–64-vuotiaista**	Lukiolaiset / ammatilliset opiskelijat % / 16–18-vuotiaissa sekä tutkintojen määrä % yli 15-vuotiaassa väestössä**
NUTA1	7728 as., joista 7–15 v. 561 Asuntoja 4588, joista 54,2 % vuokra-asuntoja	Toimeentulotuen saajat 14,3 % Työttömyysaste 14,0 % Työvoimaan kulumattomia 18,1 %	Lukiolaiset / ammatilliset: 60,0 % / 27,6 % Tutkinnot: 71,3 %
NUTA2	3051 as., joista 7–15 v. 270 Asuntoja 1543, joista 72 % vuokra-as.	Toimeentulotuen saajat 6,2 % Työttömyysaste 7,9 % Työvoimaan kulumattomia 16,6 %	Lukiolaiset / ammatilliset: 73,9 % / 15,2 % Tutkinnot: 83,1 %
NUTA3	3336 as., joista 7–15 v. 241 Asuntoja 1736, joista 67,5 % vuokra-asuntoja	Toimeentulotuen saajat 7,8 % Työttömyysaste 10,2 % Työvoimaan kulumattomia 20,0 %	Lukiolaiset / ammatilliset: 61,7 % / 24,1 % Tutkinnot: 76,6 %
NUTA4	2748 as., joista 7–15 v. 362 Asuntoja 1097, joista 23,1 % vuokra-asuntoja	Toimeentulotuen saajat 1,4 % Työttömyysaste 7,1 % Työvoimaan kulumattomia 13,7 %	Lukiolaiset / ammatilliset: 77,9 % / 17,1 % Tutkinnot: 79,4 %
NUTA5	11 744 as., joista 7–15 v. 1080 Asuntoja 5980, joista 46,2 % vuokra-asuntoja	Toimeentulotuen saajat 16,2 % Työttömyysaste 14,3 % Työvoimaan kulumattomia 20,1 %	Lukiolaiset / ammatilliset: 56,2 % / 26,0 % Tutkinnot: 63,2 %

*Helsingin kaupungin tilastollinen vuosikirja 2016

**Helsingin kaupungin tilastollinen vuosikirja 2016, peruspiiri voi koostua useista asuinalueista, nuorisotalon 5 osalta vain ao. asuinalue

HAVAINNOINTI

Ruokaympäristö: keittiö, ruokapöytä, lautanen ja ruoka sekä sosiaaliset rakenteet)

Oppiminen: vuorovaikutus nuorten välillä, oppimisympäristö, ohjaajien rooli ja vuorovaikutus nuorten kanssa

- Miten toiminta käynnistyy (kenen aloite)?
- Ketkä osallistuvat ruoanvalmistukseen (nuoret ja aikuiset)? Miten nuoret valikoidaan mukaan toimintaan?
- Miten työnjako tapahtuu?
- Mitä ruokaa valmistetaan?
- Missä ruokaa tehdään? (Millaiset puitteet, onko toimiva keittiö?)
- Mihin asioihin liittyen tai mitä asioita pohditaan yhdessä? Keiden kanssa? Missä tilanteissa?
- Onko ongelmia, millaisia ja miten ne ratkaistaan?
- Miltä toiminta näyttää ja kuulostaa? Mistä asioista toiminnan aikana keskustellaan?
- Minne ja miten ruoka laitetaan tarjolle?
- Missä syödään? (pöydän ääressä, katetut pöydät, yhdessä syöminen, noutopöytä, kukin syö missä ja milloin vaan)
- Osallistuvatko muut syömiseen? Miksi muut nuoret osallistuvat syömiseen? Ovatko nuoret nälkäisiä ja haluavat syötävää?
- Mitä syömistilanteessa tapahtuu? Onko syöminen yhteisöllistä?
- Saavatko nuoret palautetta? Millaista palautetta?
- Miten siivous ja muuta jälkityöt hoidetaan?
- Mikä on nuorisotyöntekijän rooli koko prosessissa?
- Mitä muuta tapahtuu samalla, kun nuoret tekevät ruokaa tai syövät?
- Millainen ilmapiiri on?

RYHMÄKESKUSTELU

Tavoite on, että keskustelussa on mukana 3-6 nuorta. Se tapahtuu nuorisotalolla, nuorille tutuissa tiloissa. Tavoitteena on luoda rento tunnelma. Keskusteluissa katsotaan virikkeinä nuorten ottamia kuvia ja/tai Nuta-keittiöstä tehtyä videota tai/ja nuoret ovat juuri ennen keskustelua valmistaneet ruokaa. Tutkija johdattaa keskustelua kysymyksien avulla vain tarpeen mukaan, jos keskustelu ei muutoin etene.

Taustatietoja (kysytään erikseen pienellä lomakkeella tai keskustelun lopuksi)

- Ikä
- Sukupuoli
- Asuinalue
- Asuuko kotona vanhempien tai vanhemman kanssa? Onko sisaruksia?
- Missä käy koulua?

Keskustelu 1

Tervetuloa

- Kuka olen ja tutkimuksen tarkoitus
- Esittelykiertos: kerro nimesi ja lempiruokasi, teetkö usein ruokaa kotona tai jos-sain muualla? Arkena / viikonloppuna?

1. Toiminnassa mukana oleminen

- Kertokaa, miksi tulitte mukaan toimintaan ja mistä kuulitte Nuta-keittiöstä?
- Kuinka kauan olette olleet mukana? Kuinka usein?
- Tunsitteko muita mukana olevia nuoria jo aiemmin?
- Käyttökö muuten nuorisotalolla? Käyttökö muilla nuorisotaloilla?

2. Ruoka ja ruoanvalmistus

- Kertokaa vähän Nuta-keittiön ruoanvalmistuksesta. Millainen on tyypillinen tilanne, kun teette ruokaa? Miten silloin toimitte?
 - Millaisia ruokia teette? Mistä saatte siihen ideat? Miten päätätte ja suunnittelette, mitä ruokaa teette? Jos ette itse päätä, kuka päättää?
 - Teettekö ruokaa yleensä vakioporukalla?
 - Mistä saatte raaka-aineet?
 - Onko täällä riittävät välineet laittaa ruokaa?
 - Miten jaatte tehtävät keittiössä? Onko se helppoa tai kivaa? Mikä on vaikeampaa tai tylsempää?
 - Miten hoidatte muut kuin ruoanvalmistamiseen liittyvät tehtävät? (esim. siivoaminen, kattaminen, tarjolle laittaminen)
- Mistä etsitte tietoa ruoasta tai kokkaamisesta, jos sitä tarvitsette?
- Millaisia neuvoja saatte toisiltanne? Miten autatte toisianne tarvittaessa?
- Onko toisilta tai nuorisotyöntekijältä helppo kysyä neuvoa?

- Millä tavoin nuorisotyöntekijät auttavat teitä? Millaista apua/neuvoja tarvitsisitte enemmän?
- Missä olette oppineet ruokaan liittyviä asioita?
- Onko kotitaloustunneista hyötyä täällä? Entä kotona opituista asioista? Entä muualta opitusta (isovanhemmat, kaverit, telkkarista, keittokirjoista)? Miten?
- Oletteko oppineet täällä asioita, josta on ollut hyötyä muualla esim. kotona tai koulussa?
- Teettekö kavereiden kanssa ruokaa muutoin kuin Nutalla?
- Oletteko tehneet täällä tehtyjä ruokia uudelleen täällä tai muualla? Mitä? Miksi? Missä?

3. Syöminen

- Miten ruokien syöminen sujuu?
 - Laitetaanko ruoka tarjolle ns. seisovaan pöytään /buffettiin?
 - Syöttekö yhdessä? Syöttekö pöydän ääressä?
 - Tuleeko syömään muitakin kuin te? Kutsutteko muita vai osaavatko he tulla muutenkin?
- Oletteko olleet tyytyväisiä ruokaan? Mikä on ollut parasta? Onko tullut epäonnistumisia?
- Millaisia kommentteja olette saaneet valmistamastanne ruoasta?
- Millaista palautetta saatte nuorisotyöntekijöiltä? Haluaisitteko enemmän tai vähemmän palautetta?
- Missä muualla syötte tai laitate ruokaa kuin kotona ja Nutalla? Syöttekö usein kavereiden kanssa? Missä?
- Mitä muuta haluaisitte vielä sanoa tähän aiheeseen liittyen?

4. Nuta-keittiö: ruoanvalmistaminen nuorisotalolla

- Mikä on mielestänne kivointa/hauskinta tässä toiminnassa? Miksi? Mikä sitten taas ei ole niin kivaa? miksi?
- Oletteko mielestänne oppineet nuorisotalolla jotakin uutta liittyen ruokaan ja syömiseen?
- Millaista muuta hyötyä toiminnasta on teille? Oletteko kertoneet toiminnasta kavereille?
- Nuta-keittiö on nyt toiminut jonkin aikaa. Mitä mieltä te olette siitä? Nyt olisi tilaisuus antaa ruusuja ja risuja. Mikä toimii, mikä ei? Mitä tekisitte toisin, miksi ja miten?
- Miltä muita toiveita tai terveisiä teillä on nuorisotyöntekijöille?
- Tiedätte varmaan, että Alepa on yhteistyökumppanina Nuta-keittiössä. Miten olette kokeneet Alepan rooli toiminnassa?
- Koetteko, että ruoanvalmistus nuorisotalolla on teille harrastus?

5. Muuta

- Mitä tarkoitetaan terveellisellä syömisellä

Keskustelu 2 (muokataan 1. keskustelun jälkeen)

Jos mukana on muita nuoria kuin ensimmäisessä keskustelussa, kysytään taustatietoja.

1. Edellinen keskustelu

- Mitä jäi mieleen?
- Kerron tulkintojani: Miltä havainnot kuulostavat?
- Onko jotain uutta? Haluatteko täydentää?
- Mikä tulkinta ei teistä tunnu oikealta?

2. Nuta-keittiö

- Oletteko mielestänne oppineet nuorisotalolla vielä jotakin muuta liittyen ruokaan ja syömiseen?
- Onko tullut mieleen toiveita Nuta-keittiötoiminnan osalta?
- Miltä muita toiveita teillä on nuorisotyöntekijöille?

3. Ruokataju

- Mitä tulee mieleenanne sanasta "ruokataju"? Kerrotaan, miksi tätä kysytään: On otettu käyttöön uusi käsite ja haluaisin kuulla, mitä ajatuksia se teissä herättää.
- Oletteko yleensä kiinnostuneita ruoanvalmistuksesta tai onko se teidän harrastuksenne?
- Millaisiksi ruoanlaittajiksi arvioitte itsenne asteikolla 4-10?
- Puhutteko te keskenänne ruoasta ja syömisestä? Mistä asioista puhutte muiden nuorten kanssa, kun puhutte ruoasta tai syömisestä?
- Mitä muuta haluaisitte vielä sanoa tähän aiheeseen liittyen?

Taustatietoja

- Nimi _____
- Ikä _____ vuotta
- Sukupuoli

- Asuinalue

- Keiden kanssa asut? (esim. äiti, isä, sisko, veli, mummi)

- Missä koulussa opiskelet?

X.X.2016

Hei

Teen Helsingin yliopistossa väitöskirjatutkimusta Helsingin nuorisotalojen Nuta-keittiötoiminnasta. Tutkimuslupa on saatu Helsingin Nuorisoasiainkeskuksesta ja tutkimuksen toteuttamisesta on sovittu X:n nuorisotalon kanssa.

Kerään aineiston havainnoimalla ja keskustelemalla nuorten kanssa. Ryhmäkeskustelut nauhoitetaan ja videoidaan. Tallenteet tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön. Lisäksi toiveeni on, että nuoret ottavat valokuvia toiminnasta ja ruokaympäristöistä. Mahdollista kuvamateriaalia käytetään virikkeinä ryhmäkeskusteluissa sekä tulosten raportoinnissa. Valokuvia voidaan myös näyttää tutkimusprojektiin liittyvien esitysten yhteydessä, jolloin kuvissa ei ole tunnistettavia nuoria tai mikäli nuoren voi tunnistaa, pyydän häneltä luvan kuvan käyttöön erikseen.

Minä ja/tai nuorisotalon työntekijä on keskustellut tutkimukseen osallistumisesta nuorten kanssa. Toivon, että nuoret voivat osallistua tutkimukseen ja sen kahteen ryhmäkeskusteluun, jotka toteutetaan nuorisotalolla. Tutkimuksessa ei tuoda julki nuorten nimiä eikä mitään tietoa, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voidaan tunnistaa.

Tätä aineistoa käytetään väitöskirjani lisäksi julkaisuihin ja esityksiin konferensseissa ja esimerkiksi nuorisotyöntekijöiden koulutuksissa

Pyydän teitä ystävällisesti antamaan alla olevalla lomakkeella lapsellenne luvan osallistua tutkimukseen. Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Eila Kauppinen
KTM, KM, jatko-opiskelija
040 5419 076, eila.kauppinen@helsinki.fi

LUPA OSALLISTUA TUTKIMUKSEEN

_____ (nimi) voi osallistua yllä kuvatulla tavalla Eila Kauppinen X:n nuorisotalolla toteuttamaan tutkimukseen (haastattelut, havainnointi ja valokuvaus).

Helsingissä _____._____.2016

Huoltajan tai huoltajien allekirjoitus

Nuoren allekirjoitus

X.X.2016

Hei

Teen Helsingin yliopistossa väitöskirjatutkimusta Helsingin nuorisotalojen Nuta-keittiötoiminnasta. Tutkimuslupa on saatu Helsingin Nuorisoasiainkeskuksesta ja tutkimuksen toteuttamisesta on sovittu X:n nuorisotalon kanssa.

Kerään aineiston havainnoimalla ja keskustelemalla nuorten kanssa. Ryhmäkeskustelut toteutetaan X:n nuorisotalolla ja ne nauhoitetaan ja videoidaan. Tallenteet tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön. Lisäksi toiveeni on, että nuoret ottavat valokuvia toiminnasta ja ruokaympäristöistä. Mahdollista kuvamateriaalia käytetään virikkeinä ryhmäkeskusteluissa sekä tulosten raportoinnissa. Valokuvia voidaan myös näyttää tutkimusprojektiin liittyvien esitysten yhteydessä, jolloin kuvissa ei ole tunnistettavia nuoria tai mikäli nuoren voi tunnistaa, pyydän häneltä luvan kuvan käyttöön erikseen.

Minä ja/tai nuorisotalon työntekijä on keskustellut tutkimukseen osallistumisesta nuorten kanssa. Toivon, että nuoret voivat osallistua tutkimukseen ja sen kahteen ryhmäkeskusteluun, jotka toteutetaan nuorisotalolla. Tutkimuksessa ei tuoda julki nuorten nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voidaan tunnistaa.

Tätä aineistoa käytetään väitöskirjani lisäksi julkaisuihin ja esityksiin konferensseissa ja esimerkiksi nuorisotyöntekijöiden koulutuksissa.

Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Eila Kauppinen
KTM, KM, jatko-opiskelija
040 5419 076
eila.kauppinen@helsinki.fi

Hei

Teen Helsingin yliopistossa väitöskirjatutkimusta Helsingin nuorisotalojen Nutakeittiö-toiminnasta. Tutkimuslupa on saatu Helsingin Nuorisoasiainkeskuksesta ja tutkimuksen toteuttamisesta on sovittu X:n nuorisotalon kanssa.

Kerään aineiston havainnoimalla ja keskustelemalla. Toivon, että voit osallistua kahteen ryhmäkeskusteluun, jotka toteutetaan X:n nuorisotalolla. Lisäksi toiveeni on, että voisit ottaa valokuvia Nutakeittiö-toiminnasta ja mahdollisesti muistakin vapaa-ajan syömistilanteista. Käytän kuvia tutkimuksen aineistona ja tulosten raportoinnissa. Mikäli kuvissa on tunnistettavia henkilöitä, pyydän heiltä erikseen luvan kuvan julkiseen käyttöön.

Tutkijana sitoudun siihen, että nimeäsi ei tuoda julki eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella sinut voidaan tunnistaa.

Tätä aineistoa käytetään väitöskirjani lisäksi julkaisuihin ja esityksiin konferensseissa ja esimerkiksi nuorisotyöntekijöiden koulutuksissa

Voit soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluat kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Eila Kauppinen, 040 5419 076, eila.kauppinen@helsinki.fi

KESKUSTELU OHJAAJIEN KANSSA

Nuorten keskustelujen jälkeen kokoan nuorten näkökulmat, jotka esittelen ohjaajille, ainakin NUTA-keittiön vastuuhjaajalle ja jos mahdollista nuorisotalon muillekin ohjaajille.

Tervetuloa

Nuorten näkökulmat

Nuorten näkökulmat on koottu 4 kokonaisuuteen

1. NUTA-keittiö:

- plussat ja miinukset
- ruoanvalmistus: ateriaideat, suunnittelu ja valmistusprosessi
- syöminen
- ohjaus ja tuki ohjaajilta
- oppiminen
- toiminnan kehittäminen

2. Nuorten syöminen ja ruoanvalmistus muualla kuin nuorisotalolla

3. Ruokaan ja ruoanvalmistukseen liittyvä oppiminen nuorisotalon ulkopuolella

4. Terveellinen syöminen

Kysymyksiä ohjaajille

- Miltä havainnot kuulostavat?
- Nouseeko nuorten näkökulmista jotain uutta?
- Mikä esittämäni tulkinta ei teistä tunnu oikealta?
- Mitä tavoitteita NUTA-keittiölle on tässä talossa asetettu? Miten havainnot suhteutuvat NUTA-keittiölle asetettuihin tavoitteisiin?
- Miten toimintaa teidän mielestänne pitäisi kehittää?
- Jos talolla on aiemmin valmistettu ruokaa nuorten kanssa, miten NUTA-keittiö eroaa tästä toiminnasta?
- Ovatko nuoret mielestänne oppineet NUTA-keittiössä vielä jotakin muuta?

- Millaista muuta hyötyä toiminnasta on nuorille? Entä nuorisotalolle?
- Miten olette kokeneet Alepan rooli toiminnassa?
- Millaista tukea tai koulutusta ohjaajana tarvitset ja toivot?
- Mitä muuta haluaisitte vielä sanoa tähän aiheeseen liittyen?

Taustatietoja ohjaajilta

- Nimi
- Sukupuoli
- Kauanko ohjaaja on toiminut nuorisotyössä?
- Kauanko ohjaaja on toiminut tässä nuorisotalossa?
- Onko aiemmin toteuttanut ruoanvalmistukseen liittyvää toimintaa nuorisotalolla? Entä muulla?
- Onko erityisesti kiinnostunut ruoanvalistuksesta, ruoasta, ravitsemuksesta?
- Onko joku ruokaan liittyvä koulutus? Mikä?

